تقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي
من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين
في الاقليم الجنوبي من الأردن

عبدالرحمن ابراهيم محمد السفاسفة

١٩٩٤

تقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي
من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين
في الاقليم الجنوبي من الأردن

اعداد

عبدالرحمن ابراهيم محمد السفاسفة

ليسانس لغة عربية – جامعة بيروت العربية – ١٩٧٦

دبلوم عام في التربية – جامعة مؤتة – ١٩٩٠

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير

في التربية تخصص مناهج وأساليب تدريس

من جامعة مؤتة

لجنة الاشراف

د. محمد الربابعة مشرفاً

د. علي الهروط عضواً

د. حسن الناجي عضواً

تاريخ تقديم الرسالة : ١٠ / ٤ /١٩٩٤

تاريخ مناقشة الرسالة : ٣٠ / ٤ /١٩٩٤

لجنة المناقشة

د. محمد الربابعة رئيساً

د. عبدالله عباينة عضواً

د. حسين بعارة عضواً

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً كما أمر، والصلاة والسلام على سيدنا ونبينا محمد سيد البشر وبعد،

بعد أن أنتهي هذا العمل المتواضع بعون الله وتوفيقه، فإنني أتوجه بالشكر الجزيل لكل من ساهم باخراجه إلى حيز الوجود، وأخص بالشكر والتقدير والعرفان الدكتور/ محمد رجا الربابعة المشرف على هذه الرسالة، لما خصني به من الارشاد والتوجيه، وتصويب الدرب عند تعثر الخطى بآرائه وملاحظاته البناءة، فقد وقف إلى جانبي في كل خطوة من خطوات هذا البحث موجهاً ومرشداً ومسدياً النصيحة، ولم يبخل عليّ بأي توجيه أو نصح، ووجدته عوناً لي في كل المواقف، فقد كان لآرائه السديدة وملاحظاته البناءة وتشجيعاته الحافزة للهمم أبعد الأثر في خروج هذه الرسالة إلى حيز الوجود، ووصولها إلى ما وصلت إليه من أعداد وتنظيم، جزاه الله عني خير الجزاء.

واثنّي بالشكر والتقدير والعرفان لعضوي لجنة الاشراف الدكتور علي الهروط، والدكتور حسن الناجي، اللذين لم يألوا جهداً في توجيهاتهما السديدة وارشاداتهما القيمة، ونصائحهما المجدية، فقد كان لهما دور كبير في وصول هذه الرسالة إلى ما هي عليه، جزاهما الله خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة لتكرمهم بمناقشة هذه الرسالة، وتقديم الملاحظات القيمة والتي أثْرت هذه الرسالة.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى المشرفين التربويين لمبحث اللغة العربية، ومعلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في مديريات التربية والتعليم في الكرك ومعان والطفيلة والعقبة والمزار الجنوبي والقصر لجهودهم الطيبة التي بذلوها من أجل تعبئة استبانة الدراسة بالمعلومات المطلوبة. كما وأشكر كل من قدم لي أية مساعدة من أجل الوصول بهذه الرسالة إلى ما هي عليه، سواء من جامعة مؤتة، أم من مديريات التربية والتعليم في جنوب الأردن.

إلى كل هؤلاء أقدم شكري وتقديري واحترامي .

الباحث

الاهـــداء

إلى والديّ الكريمين لما بذلاه من جهد وعناء من أجل تربيتي وتعليمي .

إلى زوجتي أم وائل لما عانته من عناء ومشقة وسهر دائم لخلق الجو المناسب للدراسة والبحث.

إلى ابنيّ وائل وعماد، وبناتي إيمان وسوسن ونجلود وصابرين ونهى ورانيا ونسرين وابتهال، الذين كانوا معي في كل خطوة من خطوات هذا العمل، وشاركوني المشقة والعناء، وحُرموا كثيراً من حقوقهم لانشغالي عنهم بالدراسة والبحث.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

الباحث

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

جامعة مؤتة

الخلاصة

تقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي من وجهة نظرالمعلمين والمشرفين التربويين في الاقليم الجنوبي من الأردن

اعداد

عبدالرحمن إبراهيم محمد السفاسفة

١٩٩٤

اشراف : د. محمد رجا الربابعة

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الاقليم الجنوبي من الأردن، من خلال الكشف عن نقاط القوة والضعف في هذا الكتاب، وتحديد درجة تقديرات المعلمين والمشرفين التقويمية لكل مجال من مجالاته، ودرجة تقديراتهم الاجمالية للكتاب وفق الاستبانة المعدة لذلك. وحاولت الدراسة تحقيق هدفها بالإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية :

١- ما نقاط القوة ونقاط الضعف في كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي، ضمن كل مجال من مجالات تقويم الكتاب ، حسب رأي كل من المعلمين والمشرفين التربويين؟

٢- ما تقديرات كل من المعلمين والمشرفين التربويين لمجالات تقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي؟

٣- ما تقديرات كل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي بشكل عام؟

ولتحقيق هدف الدراسة والاجابة عن أسئلتها طوّر الباحث استبانة شملت ستة مجالات تقويمية للكتاب هي : أهداف الكتاب، ومحتوى الكتاب،

ولغة الكتاب، وطرق التدريس وأساليبه في الكتاب، والأسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب، والاخراج الفني للكتاب.

وتأكد الباحث من صدق الأداة بطريقتين، تمثلت الطريقة الأولى بعرضها علىعشرة محكمين، بينما تمثلت الطريقة الثانية بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية تجريبية وحساب معامل ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، إذ استثنيت الفقرات التي تقل دلالة ارتباط كل منها بالمجال المنتمية إليه عن ٠,٠٥ (α=.05). كما استخدم الباحث العينة الاستطلاعية التجريبية للتأكد من ثبات الأداة، أذ حسب معامل ثبات كل مجال ومعامل ثبات الأداة ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل ثبات الأداة ككل (٩٦,٠)، وتراوحت معاملات ثبات المجالات بين (٨١,٠-٨٨,٠).

تكوّن مجتمع الدراسة من فئتين: الأولى فئة المعلمين والمعلمات وشملت جميع المعلمين الذين يدرسون اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية في الاقليم الجنوبي من الأردن وهي تابعة لمديريات التربية والتعليم في الكرك ومعان والطفيلة والعقبة والمزار الجنوبي والقصر خلال العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢. وبلغ عدد أفراد هذه الفئة (٣٠٢) معلماً ومعلمة. والفئة الثانية هي فئة المشرفين التربويين وشملت جميع المشرفين التربويين لمبحث اللغة العربية في المديريات المذكورة وعددهم (١٣)مشرفاً ومشرفة. وتكوّنت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة ممن يدرسون اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في مديريات التربية والتعليم المذكورة، وقد اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، ومن جميع المشرفين التربويين لمبحث اللغة العربية في المديريات المذكورة وعددهم (١٣) مشرفاً ومشرفة.

استخدم الباحث الاحصاء الوصفي في تحليل نتائج الدراسة، فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة ولكل مجال وللكتاب بشكل عام. واستخدم الباحث اختبار (ز) Z-test لتحديد الدلالة

الاحصائية للفروق بين هذه المتوسطات، ومحكات القوة والضعف، المعتمدة في هذه الدراسة، وتمكن الباحث في ضوء ذلك من تحديد نقاط القوة والضعف ومجالات القوة والضعف في الكتاب. كما استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) باستخدام أسلوب (Hotelling- T^2) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين تقديرات المعلمين والمشرفين للمجالات الستة مجتمعة. كما استخدم اختبار (ت) t-test لمعرفة الفرق بين متوسطي تقديرات المعلمين والمشرفين للكتاب بشكل عام.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

١- أجمع المشرفون والمعلمون على اعتبار جميع فقرات الاستبانة نقاط قوة في الكتاب باستثناء الفقرات المتعلقة بدرجة مراعاة محتوى الكتاب لحاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم، ودرجة تضمن الكتاب لشروح وتفاسير مناسبة لعمر التلاميذ، ودرجة تصويب الكتاب للأخطاء العلمية والطباعية، فقد عدّها المعلمون نقاطاً متوسطة الفاعلية، في حين عدّها المشرفون نقاط قوة. وقد أجمع المشرفون والمعلمون على اعتبار الفقرتين المتعلقتين بدرجة متانة غلاف الكتاب ومقاومته للتلف، ودرجة متانة الكتاب من حيث التدبيس والتجليد، نقطتين متوسطتي الفاعلية.

٢- أجمع المشرفون والمعلمون على اعتبار جميع مجالات تقويم الكتاب قوية.

٣- أجمع المشرفون والمعلمون على اعطاء الكتاب بشكل عام تقديرات مرتفعة.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية(P>.05) بين تقديرات المشرفين والمعلمين لمجالات تقويم الكتاب الستة مجتمعة، كما كشف Hotelling- T^2 .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (P>.05) بين تقديرات المشرفين والمعلمين للكتاب بشكل عام، كما كشف اختبار (ت) .t-test.

يتضح من هذه النتائج أن كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي قد حظي بتقديرات عالية من كل من المشرفين التربويين والمعلمين، وذلك عند تقييمهم لمجالات تقويم الكتاب وللفقرات المختلفة ضمن كل مجال وللكتاب بشكل عام. وقد عزى الباحث هذه النتيجة إلى حركة التطوير التربوي في الأردن وما انطوت عليه من اجراءات أو آليات جديدة في اعداد الكتب المدرسية.

بالرغم من أن معظم الفقرات المتضمنة في الأداة كانت نقاط قوة في الكتاب، إلا أن تقديرات المشرفين والمعلمين لها تراوحت ضمن محك القوة وهبطت إلى حدوده الدنيا، مما يعني أن هناك امكانية لتحسينها. وهذا يدفع الباحث إلى الدعوة إلى توجيه مزيد من الاهتمام بالفقرات القوية لجعلها أكثر قوة. ومزيد من الاهتمام بالفقرات التي نالت تقديرات متوسطة لتحسينها.

وفي مجال البحث العلمي أوصى الباحث بإجراء دراسات تقويمية للكتاب تركز على بعدي اشراكية الكتاب للطلبة ومستوى مقروئيته. واستقصاء وجهات نظر فئات أخرى كمديري المدارس والطلبة وأولياء أمورهم.

Mu'tah University
Abstract

An Evaluation of " Lughatuna AL- Arabiyyah" Textbook For The Fifth Basic Class From Teachers' and Supervisors' Point of View In The Southern Region of Jordan

By
Abdel- Rahman Ibrahim Moh'd Al- Safasfeh
1994

Supervisor
Dr. Moh'd Raja Rabab'a

This Study aimed at Evaluating "Lughatuna Al- Arabiyyah" text book for the fifth basic class from teachers' and supervisors' point of view in the southern region of Jordan by identifying both the strengths and weeknesses of this textbook and investigating the teachers' and supervisors' ratings of the whole textbook and its domains. To attain this goal the study tried to answer the following three questions :

1- What are the strengths and weaknesses of "lughatuna Al- Arabiyyah" textbook for the fifth basic class within every single domain of the textbook evaluation domains from both teachers' and supervisors' point of view ?
2- What are teachers' and supervisors' ratings of "Lughatuna Al- Arabiyyah" text book evaluation domains ?
3- What are teachers' and supervisors overall ratings of "lughatuna Al- Arabiyyah" textbook for the fifth basic class ?

To achieve this goal and to answer these questions, the researcher developed a questionnaire that includes the following domains in the

textbook : Objectives, Content, Language, Teaching methods, Evaluation methods, and Technical editing of the textbook. The instrument validity was tested by two ways. First, the instrument was subjected to an investigation of a committee of ten members. Seconed, the instrument was administered to a pilot study where Pearson's correlation coefficients between each item and its assumed domain were calculated. Accordingly, any item correlated insignificantly ($p > .05$) with its assumed domian was excluded. The pilot study was used to estimate the reliability of the instrument where Cronpach Alpha coefficients were computed for the instrument and its domains. The reliability coefficient of the instrument was (.96). Whereas the coefficients of the domains ranged between (.81) and (.88).

The population of the study consisted of two parties. The first party included all Arabic language teachers who teach the fifth basic class in the public schools in the directorates of education in the southern region of Jordan : Karak, Ma'an, Tafilah, Aqaba, Al- Mazar, and Al-Qaser, through the academic year 92/1993. This party consisted of (302) male and female teachers. The seconed party included all Arabic language supervisors in the same directorates of education. This party consisted of (13) supervisors.

A stratified sample consisted of (100) fifth basic class Arabic language teachers was selected, Whereas all the thirteen Arabic language supervisors were chosen.

The researcher used descriptive statistics where the means and standard deviations of teachers' and supervisors' ratings of every item, domain, and the whole textbook were calculated. Z-test was used to test the differences between those means on one hand and the strength and weakness criteria on the other. By this procedure the researcher was

able to identify the weaknesses and strengths of the textbook. Hotelling-T^2 was used to test the differences between teachers' and supervisors' ratings of the six domains together. T-test was used to test the the differences between the two means of teachers' and supervisors' overall ratings of the textbook.

The results of the study revealed that :

1- The supervisors and teachers considered all the items included in the instrument to be strengths of the textbook, except the items concerning the degree at which the textbook content meets the needs and interests of pupils, appropriateness and suitability of the textbook explainations to students mental ability, and the extent to which scientific and other mistakes were corrected, where the teachers gave these three items moderate ratings, the supervisors gave them high ratings. Both teachers and supervisors considered the items concerning the degree of the quality and durability of the textbook cover moderate items.

2- The supervisors and teachers considered all the evaluation domains of the textbook as strengths of the textbook.

3- The supervisors' and teachers' overall ratings of the textbook were positive and high.

4- As Hotelling- T^2 indicated, that there were no statistically significant ($p > .05$) differences between supervisors' and teachers' ratings of the six domains of the textbook together.

5- As the t-test indicated, there were no statistically significant ($p > .05$) differences between the supervisors' and teachers' ratings of the whole textbook.

The Findings of the study indicated that both teachers and

supervisors positively and highly rated the textbook and its domains. However, these positive findings could be attributed to the eduacational reform movement in Jordan and its adopted new procedure for preparing and publishing textbooks.

Although the teachers and supervisors positively and highly rated most of the textbook items and domains, their ratings suggest that curriculum developers can do extra effort to improve it. More effort should be devoted to those items which had moderate ratings.

In the area of research, the researcher recommended conducting additional evaluative studies' investigating both the text readability and the degree of students involvement as well as investigating perspectives of other parties such as principals, students, and parents.

الفصل الأول

خلفيـــة الدراســـة

المقدمـــة:

صنّف بيشامب (Beauchamp, 1981) الاستعمالات الممكنة لمفهوم المنهاج في ثلاثة استعمالات : الأول هو أن المنهاج حقل دراسي، وأكثر المهتمين بمفهوم المنهاج كحقل دراسي، هم الطلبة في كليات التربية ومعاهدها، وأساتذة المناهج ومنظروها. والاستعمال الثاني لمفهوم المنهاج هو أن المنهاج نظام فرعي ضمن النظام المدرسي، فنظام المنهاج في المدرسة هو ذلك النظام الذي تُتخذ في اطاره قرارات حول محتوى المنهاج وكيفية تنظيمه وتقويمه. ويقتصر الاستعمال الثالث لمفهوم المنهاج على المنهاج المدرسي، أو ما تدُرسة المدارس. وبالرغم من تباين تعريفات المنهاج ضمن هذا الاستعمال، فإنه يمكن تصنيفها في ثلاث فئات: تشمل الفئة الأولى تعريفات تقليدية ضيقة تقصر استعمال المفهوم على المحتوى التدريسي أو مجموع المقررات الدراسية للمواد المختلفة التي تُنظم تنظيماً منطقياً ليتعلمها التلاميذ في سنواتهم الدراسية المختلفة (إبراهيم، ١٩٨٥). أو تقصر استعمال المفهوم على سلسلة من نتاجات التعلّم المقصودة المخططة (Johnson, 1981). وتشمل الفئة الثانية من تعريفات المنهاج تعريفات تقدمية تفتح المجال أمام مفهوم المنهاج ليشمل كل الخبرات التي يتعرض لها الطالب تحت إشراف المدرسة، سواء أكانت مخططة منظمة (إبراهيم، ١٩٨٥، Eisner, 1979) أم عفوية غير مخططة (هندام وجابر، ١٩٧٨، Apple, 1975). وتشمل الفئة الثالثة من تعريفات المنهاج، تعريفات تعد المنهاج خطة مكتوبة لتوجيه الممارسة (Beauchamp, 1981) أو لتوجيه وتربية المتعلمين (Zais, 1976).

تباينت الكتابات المنهاجية وفقاً لتباين استعمالات المفهوم وتباين

التعريفات ضمن الاستعمال الواحد. وقد صنّف ووكر (Walker, 1980) هذه الكتابات في ثلاث فئات : تشمل الفئة الأولى كتابة المنهاج أو وثائق المنهاج، ويمكن أن تكون هذه الكتابة على ثلاثة أنواع هي:-

١- ما يستخدمه المعلمون والطلبة، ويشمل الكتب المدرسية وأدلة المعلمين، وكراسات العمل، والوسائل التعليمية المتنوعة، والاختبارات، والمقررات الدراسية، والمناهج الدراسية وكل ما يلزم المعلمين من كتابات للتطبيق.

٢- العمليات المصاحبة لاعداد النوع الأول، أي العمليات التي تُنتج المواد بواساطتها وتُختار للاستخدام ، أو العمليات الناتجة عن الاستخدام الفعلي للمواد أو عدم استخدامها، أو اساءة استخدامها.

٣- المواد التي تُنتج خلال العمليات المصاحبة مثل: خطة العمل، وأوراق العمل، وارشادات ومعايير اختيار المواد، والمذكرات، والأدلة ، وخطط للاستخدام وتكييف المواد المختارة، ويجب أن يُوزع المعلمون المواد المكتوبة على الطلبة، لشرح كيفية استخدام المواد المنشورة ، وتقارير التقويم.

وتشمل الفئة الثانية من الكتابات المنهاجية، الكتابة حول المنهاج، وتركز على العمليات المصاحبة للمنهاج، وبمعنى آخر هي الكتابة حول كيفية تطوير المنهاج وتخطيطه وتحسينه وتقويمه، وتمثل الكتب التي تؤلف حول المنهاج، والمقالات المنشورة في الدوريات حول المنهاج، والتي تحث على تبني تجديد معين، أو تبني أسلوب تدريس معين، وهذه الكتابات تشكل دعوات للعمل (Calls for action)، وتركز على ما هو خطأ في المنهاج، وما يجب عمله تجاه هذا الخطأ.

وتشمل الفئة الثالثة من الكتابات المنهاجية، الكتابة حول الكتابة حول المنهاج، أي الكتابة حول الفئة الثانية، وتكون الكتابة هنا على شكل نقد، أي عملية تصنيف لهذه الكتابات، والكتّاب هنا يكتبون لانفسهم، وجمهور هذه الكتابة قليل، وتشتمل على نوعين: الأول عندما يعلّق الكاتب على أشياء محددة

في كتابة كاتب آخر، أو ما يسمى بالنقد ، والثاني كتابة تنتج عندما يتبنّى كاتب مجموعة افكار لكاتب آخر، ليبحث عمّا كتب حول هذه الأفكار، ويذكر هذه الكتابة ويبنى عليها، ويصل إلى تحليل، وهي ما يسمى ما وراء النظرية (Metatheory). يتضح من هذا العرض السريع للكتابات المنهاجية، أن الموضوع الذي تناوله الباحث يمكن تصنيفه في الفئة الثانية من فئات الكتابات المنهاجية وهي الكتابة حول المنهاج.

والمنهاج كما يرى عبدالله (١٩٩١) هو الوسيلة التربوية التي تتحقق من خلالها الأهداف المرجوّة، وهو من أهم مُدخلات العملية التعليمية التعلّمية، وله دور مهم في تشكيل شخصية الطالب وبنائه المتوازن، وهو الأداة الحقيقية لتحقيق ما تسعى إليه الأمة من أهداف تربوية، وغرس القيم المرغوبة لرسم الطريق لتكوين جيل يتصف بالصفات التي ترجوها الأمة.

بالرغم من اختلاف الباحثين وأساتذة المناهج حول عدد عناصر المنهاج وطبيعتها ، ربما يكون أهمها المحتوى والاهداف وطرائق التدريس والوسائل التعليمية ونشاطات التعلّم والتقويم. ويرى أبو حلو (١٩٨٦) أن المنهاج بمفهومه المعاصر يشمل عناصر كثيرة وله أبعاد متعددة ، وإن عملية تقويمه ليست من الأمور السهلة، ولعلّ الكتاب المدرسي كأحد عناصر المنهاج المهمة يمكن أن يساهم في تطوير المنهاج من خلال تقويمه، فهو أداة لها دور مهم ووظيفي في العملية التعليمية التعلّمية، رغم أنها ما زالت أقل أدوات التعلّم تنظيماً وبخاصة في بلادنا العربية. ويذكر مجاور والديب (١٩٨٧) أن المناهج الدراسية الحالية تعتمد على تبنّي كتب دراسية، وتقوم أساساً على التركيز على المواد الدراسية، إذ يعد الكتاب المدرسي هو المصدر الرئيسي للمحتوى والخبرات. ويرى اللقاني ورضوان (١٩٨٢) أن الكتاب المدرسي ركيزة أساسية للمنهاج بمفهومه المعاصر، وهو كذلك أحد أركانه الرئيسة، فهو يشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعد من الأدوات التي تستطيع أن تجعل الطلاب قادرين على بلوغ أهداف

المنهاج، ولذلك تركز النظم التربوية على أسلوب اعداده واخراجه ليحدث الأثر المأمول. وفي الوقت الذي يتوافر في الدول المتقدمة العديد من المصادر المساعدة التي يمكن الرجوع إليها لاستكمال متطلبات العملية التعليمية ، وفي الوقت نفسه يملك المعلم في تلك الدول الحرية في اختيار المنهاج المناسب لطلابه والكتب التي تلائمهم، ومع هذا يجد نفسه في أكثر الأحيان بحاجة إلى كتب مدرسية مقررة بصفة رسمية يسترشدبها، وتعينه في اعداد الدروس واختيار طريقة التدريس الملائمة التي يتم في اطارها التعلم الجاد المثمر تحقيقاً لأهداف المنهاج.

ويعد ووكر (Walker, 1980) وثائق المنهاج -والكتاب المدرسي أحدها- أنها هي المنهاج أو جزء مهم منه على الأقل. وتعد كلاين (Klein, 1983) الكتاب المدرسي جزءاً من أحد عناصر المنهاج الرئيسة التسع وهي: الأهداف، ومواد المنهاج (وتشمل الكتاب المدرسي وأدلة المعلمين وخطط المعلمين والوسائل التعليمية)، ومحتوى المنهاج، ونشاطات التعلّم، واستراتيجيات التدريس، والتقويم، والتجميع والوقت ، والمكان. ويعد سرحان (١٩٨٨) الكتاب المدرسي أحد عناصر المنهاج الرئيسة السبع وهي: المقررات الدراسية، والكتب المدرسية والمراجع، والوسائل التعليمية، والنشاطات ، والامتحانات وأساليب التقويم ، وطريقة التدريس، والمرافق والمباني والمعدات. والكتاب المدرسي عند سرحان هو ترجمة للمقررات الدراسية وهو يؤثر في عمل المعلم والطالب والمنهاج بجميع عناصره.

ويرى دمعة ومرسي (١٩٨٢) أن الكتاب المدرسي جانب من جوانب المنهاج، وهو المؤثر المباشر في حياة الطالب، وهو من أكثر الوسائل المتوفرة في محيط الطالب الدراسي، وهو مرجعه الأساسي، يعتمد عليه في اثراء معارفه ومعلوماته وخبراته، يرجع إليه عند الامتحانات باعتباره سجلاً مطبوعاً وليس قولاً مسموعاً. لذا فهو بلا شك لا يؤثر في جانب واحد من جوانب شخصيته

فحسب، وإنما في جوانب مختلفة، فهو يقرؤه كلما أحب، ويرجع إليه في كل لحظة، إذا نسي حقيقة من الحقائق، أو معرفة من المعارف أو حادثة من الحوادث. والكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة معينةعلى عمليتي التعليم والتعلّم فحسب، وإنما هو صلب هاتين العمليتين وجوهرهما، فهو الذي يحدد للتلميذ ما سيدرسه من معلومات، وهو الذي يبقي على عمليتي التعليم والتعلّم مستمرتين بينه وبين نفسه إلى أن يصل منها إلى ما يريد. ولم يعد الكتاب المدرسي في عالمنا المعاصر وسيلة من وسائل التعليم العادية، بل أصبح أداة من أهم أدوات التعليم في عصر التفجر المعرفي، وانتشار التعليم وتقدم العلوم والمعارف في كل مجال من مجالات الحياة، الأمر الذي جعل من الكتاب بعامة والكتاب المدرسي بخاصة ومادته المقروءة ركيزة أساسية من ركائز التقدم والتطوّر في أي مجتمع من المجتمعات. ويرى الجمبلاطي والتوانسي (١٩٨١) أن الكتاب المدرسي وعاء يقدم للتلميذ زاد المعرفة، وتقاس درجة نجاحه بمدى قدرته على جذب المتعلمين نحوه، وهو بالنسبة للمنهاج سجل يدون فيه ما يختار للتلاميذ من الحقائق والمعلومات المفسرة والمشروحة والتي تتناسب مع الخصائص النفسية للتلاميذ، لذلك فهو من أهم الوسائل التعليمية للطالب، والساعد الأيمن للمعلم. ويرى شاهين (١٩٩١) إن الكتاب المدرسي مصدر من مصادر التعلّم المقروءة، ويشتمل بطريقة منظمة على الجانب المعرفي المنوي اكسابه للطالب ، وعلى جوانب مساعدة ومساندة في اكتساب الطالب لهذا الجانب بوقت وكلفة وجهد أقل وبانتاجية عالية.

ويذكر رضوان وعبدالله وعفيفي والغنّام (١٩٦٢) أن الكتاب المدرسي سبق المدرسة إذ وُجد قبل ظهور المدرسة كمؤسسة متخصصة للتربية والتعليم. وأسهم الكتاب المدرسي عند ظهور المدارس في نقل التراث الاجتماعي. فكان الأداة التي يعتمدها المنهاج المدرسي في نقل العلوم والمعارف من جيل إلى جيل، ثم أصبحت الكتب التي اشتملت عليها المكتبة العربية مادة للتعليم في

المدارس، وبهذا انتقلت وظيفة الكتب من كونها أدوات لحفظ التراث، وكتباً للاطلاع العام، إلى كتب مدرسية عكف المعلمون على قراءتها وشرح مادتها وتفسيرها للطلاب، وعكف الطلاب على استيعاب مادتها وحفظها، وبلغ من تركيز عملية التعليم على الكتاب المدرسي أن انصب الامتحان على كتاب بعينه، واقتصرت الشهادة التي تُمنح للطالب على نتيجة امتحان في كتاب معين.

ويؤكد ايزنر (Eisner, 1979) أهمية الكتاب المدرسي باعتباره المصدر الأساسي للمعلومات ، ويرجع أهميته للأمور التالية:

١- يقدم مستوى من المحتوى المتخصص يمتلكه قليل من المعلمين.

٢- يقدم المحتوى منظماً، وبذلك يريح المعلم من تنظيمه.

٣- يزود المعلم والطالب بنوع من الأمان ، ويرسي قواعد الرحلة التي يتوجب على المعلمين والطلبة القيام بها فيعرفون بدايتها ونهايتها.

٤- يزود المعلمين بالأسئلة التي يتوجب عليهم توجيهها للطلبة، ويزودهم كذلك بمادة الامتحان الذي يستخدمونه.

٥- يقترح أنشطة يشارك بها الطلبة، ويزود المعلمين بالاجابات الصحيحة.

ويلخص الرشدان (١٩٨٧) **العوامل التي ترجع إليها أهمية الكتاب المدرسي بما يلي:**

١- الكتاب المدرسي وسيلة لتقديم المعرفة إلى الطلاب بطريقة مرتبة ومنظمة واقتصادية.

٢- الكتاب المدرسي وسيلة للاصلاح التربوي والاصلاح الاجتماعي، فعن طريقه يمكن تعريف الطلاب بالتغيرات الاجتماعية.

٣- يمكن استخدامه بيسر وسهولة، مقارنة مع الأدوات التعليمية الأخرى.

والكتاب المدرسي كما يقول كاظم وجابر (١٩٨٢) من أكثر الأدوات التعليمية اعتماداً على الرموز اللفظية والرموز البصرية، وقد كان وما يزال من أكثر الأدوات التعليمية التي تستخدمها المدارس، إذ تعتمد المواد الدراسية

التي تتضمنها المناهج الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة على بعض الكتب المقررة. ولا أحد ينكر أن الكتاب المدرسي يعد ركيزة أساسية للمعلم في العملية التعليمية ، فهو يفسر الخطوط العريضة للمواد الدراسية وطرق تدريسها، ويتضمن كذلك المفاهيم الأساسية والمعلومات والافكار في مقرر معيّن، ويتضمن كذلك القيم والاتجاهات والمهارات المراد توصيلها إلى جميع الطّلاب في صورة منظمة ومرتبة، ومن الصعب أن يكون هناك تدريس فعّال دون استخدام الكتب المدرسية وغيرها من المواد المطبوعة.

ويضيف سمعان ولبيب (١٩٨٢) أن الكتاب المدرسي عامل من عوامل جمع الأمة على ايدلوجية واحدة، فالكتب المدرسية -على سبيل المثال- في الاتحاد السوفييتي (سابقاً) يجب أن تشتمل على تفسير ايدلوجي صحيح للمادة الدراسية، ويساعد وجود كتب مدرسية موحدة على الاحتفاظ بمستوى تعليمي واحد تقريباً في جميع انحاء البلاد. والكتاب المدرسي كما يقول الدويهيس (١٩٨٩) مصدر من مصادر المعرفة المتنوعة ، وعامل من العوامل المتعددة التي يُستعان بها في المجال التربوي، بالإضافة إلى أنه أداة من أدوات النمو اللغوي، ووسيلة من وسائل التعلّم الذاتي، ويعتبر الكتاب المدرسي ملتزماً نحو المجتمع والدولة، فهو يلتزم بالقيم والمبادئ والعقيدة والنظام الاجتماعي للدولة، ولهذا لا يجوز أن يتعارض مع أي من هذه الأمور، بل يجب أن يؤكدها ويدعمها، ويعمل على تنقيتها من الشوائب، كما يجب أن يكون عاملاً من عوامل النهضة في المجتمع والاسهام في حلّ مشكلاته، والعمل على تحقيق خطط تنميته الشاملة، ولا يعني هذا أن تقتصر وظيفة الكتاب المدرسي على نقل التراث والمحافظة عليه فحسب، وإنما يجب أن يكون وسيلة إلى التقدم والتطور في ضوء مبادئ المجتمع وقيمه. ويضيف الدويهيس كذلك أن الكتاب المدرسي وسيلة من وسائل تنشئة الاجيال الصاعدة، وهو بذلك ملتزم باهداف التربية وفلسفتها، ولهذا يجب أن يتم تأليف الكتاب المدرسي واستخدامه في إطار رؤية واضحة لتلك الأهداف.

ويذكر رضوان وعبدالله وعفيفي والغنّام (١٩٦٢) أن بعض الدول لا تسمح لأي شخص بتأليف الكتب المدرسية إلا بعد موافقتها المسبقة وضمن حدود معينة، بقصد سلامة المحتوى لتلك الكتب، وخلوها من الافكار والمعتقدات والاتجاهات التي تتعارض مع سياسة الدولة وفلسفتها التربوية، وعقيدة الأمة وأهدافها. ويقول التباك (١٩٨٣) أن الكتب المدرسية في عهد الاستعمار كانت تُصمم طبقاً لمواصفات المستعمرين، وبعضها من انتاج الموظفين المستعمرين، وتُنسخ عن النماذج الاجنبية ، وتستوحي سياسة الدولة المستعمرة، والسياسة التربوية تعكس حاجات هذه الدولة إضافة إلى أن مناهج التعليم تعكس اختياراتها.

وتأتي أهمية الكتاب المدرسي لمبحث اللغة العربية من أهمية اللغة نفسها، فاللغة كما يعتبرها سمك (١٩٧٥) الوسيلة الرئيسة للتخاطب والتفاهم والاتصال بين بني البشر، وهي التي يُعبر بها عن الثقافة والتراث، واللغة العربية تتمتع إضافة إلى ذلك بأهمية خاصة، فهي لغة القرآن، لغة العلم والمعرفة، كما كانت لغة الأدب والفن، وأصبحت لغة قومية لأمم وشعوب قد تختلف وتتباين في اجناسها وأصل نشأتها، ومن هنا تأتي اهميتها والضرورة الملحة للرقي بها قراءة وكتابة ومحادثة.

ونظراً لاهمية الكتاب المدرسي، وتحقيقاً للفائدة المنشودة منه، سعى بعض التربويين إلى تحديد أسس يُبنى عليها الكتاب المدرسي، ومواصفات للكتاب المدرسي الجيد. فقد حدّد رضوان وعبدالله وعفيفي والغنّام (١٩٦٢) الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي وتشمل: الأساس الفلسفي الذي يُقصد به تعبير الكتاب عن فلسفة المجتمع . والأساس الاجتماعي ويقصد به صلة الكتاب الوثيقة بثقافة المجتمع وتلبية حاجاته وتحقيق أهدافه. والأساس النفسي ويقصد به مراعاة الكتاب لطبيعة المتعلمين ونظريات التعلّم. والأساس المعرفي ويقصد به مراعاة الكتاب لطبيعة بناء المادة العلمية . وطريقة تأليف الكتاب واخراجه ومتابعته وتقويمه.

كما حدّد دمعة ومرنسي (١٩٨٢) مواصفات الكتاب المدرسي الجيد موزعة على أربعة مجالات: يتعلق المجال الأول بكفاءة المؤلف وسمعته العلمية، إذ يشترط أن يكون المؤلف من ذوي الكفاءات العلمية ، والتجارب العلمية والعملية في مجال التعليم وتأليف الكتب المدرسية، ويتعلق المجال الثاني بمادة الكتاب ومحتواه إذ يشترط أن تكون مادة الكتاب ممثلة لمفردات المنهاج، وتسهم في تحقيق أهدافه وتتصف بالحداثة والدقة العلمية، وأن تكون مناسبة لمستويات التلاميذ، وأن تراعي حاجاتهم وميولهم، وترتبط بخبراتهم وحياتهم، وتنمي عندهم القدرة على التفكير. وأن تكون التمارين والتجارب العلمية والانشطة والاسئلة منوّعة وشاملة، تناسب التلاميذ وتراعي الفروق الفردية بينهم . وأن تكون الوسائل التعليمية مناسبة للمادة العلمية وللتلاميذ، وتتصف بالحداثة. وأن يتوفر التكامل بين الكتاب والكتب الأخرى. وأن يتوفر في نهاية كل فصل من فصوله قائمة بالمراجع والمصادر والدوريات ليرجع إليها التلميذ من أجل اثراء معلوماته، وتوسيع آفاقه وتنويع خبراته. ويتعلق المجال الثالث بلغة الكتاب وأسلوب عرضه، ويشترط أن تكون اللغة واضحة وسهلة مناسبة لمستوى التلاميذ اللغوي. وأن يكون أسلوب عرض المادة شائقاً يثير المتعلمين ويدفعهم للتعلّم الفعّال ، ويتعلق المجال الرابع بشكل الكتاب واخراجه، إذ يشترط في الكتاب المدرسي أن يكون حسن المظهر ، ملائم الحجم، جيد الورق، متين التجليد، متقن الطباعة، واضح الأحرف ، خالياً من الاخطاء اللغوية والطباعية.

ونظراً لاهمية الكتاب المدرسي، يسعى العديد من التربويين إلى اعداد الكتب بافضل المواصفات ، ولكن واضعي الكتب يواجهون مشكلات مهمة اثناء اعدادها حدّدها ووكر (Walker, 1980) بما يلي :-

١- كيفية تحقيق درجة كافية من الوضوح والدقة بطريقة يعرف بها من يستخدم الكتاب ما هو مطلوب منه تماماً.

٢- كيفية جعل الكتاب كتاباً يسهل الرجوع إليه ، وكيفية جعله جذاباً ومساعداً بحيث يضمن المؤلف استخدامه.

٣- كيفية تقديم مواقف وشخصيات وظروف متباينة متنوعة.

٤- كيفية المحافظة على أوسع درجة ممكنة من القبول ليتم اتباع ارشاداته سواءاً في المدرسة أم في المجتمع المحلي.

ومع التسليم بأهمية الكتاب المدرسي، يرى مجاور والديب (١٩٨٧) أنه يمكن أن يوجّه إليه بعض الانتقادات منها:

١. غالباً ما يعتمد المعلم على الكتاب المدرسي وحده، دون اغناء تلاميذه بمعرفة من مصادر أخرى.

٢. إن عدداً من المعلمين ينظر إلى الكتاب المدرسي على أنه نهاية التعلّم ، وأن المادة المتضمنة فيه هي الهدف الأسمى الذي يجب أن يصل إليه التلاميذ، وكثيراً ما تقف معلومات المعلم عند حدود ما هو مكتوب في الكتاب المدرسي.

٣. يركز الكتاب المدرسي على معرفة التلاميذ عن الاشياء اكثر من معرفتهم بالاشياء نفسها وممارستها.

٤. يقدم الكتاب المدرسي وجهة نظر محددة عن المشكلة الواحدة، ولا يقدم الكثير من وجهات النظر.

٥. لا يقدم للطالب مشكلات تثير التفكير، أو تحمله على البحث والدراسة والاطلاع، فهو يحصره في دائرة محدودة من المعارف والمعلومات والافكار وبعض المهارات.

وإذا كان تقويم الكتاب المدرسي امراً مرغوباً في كل الاوقات، فإنه أمر ضروري في وقتنا الحاضر، وذلك لمراجعة الاساليب التربوية، بل النظم التربوية في عصر يتسم بالتفجر المعرفي والتقدم العلمي في مختلف الميادين (عبيدات، ١٩٨٩) ، ويرى ابراهيم (١٩٧٢) أن التقويم عملية تُعنى باصدار

قرارات علمية تستند إلى أدلة كشفت عنها الممارسات الميدانية، فهي عملية تشخيصية علاجية، تؤدي إلى تطوير المناهج، وتحسين مستوى الكتب المدرسية، وتحسين عملية التدريس، وتوضيح ما في الكتب من انشطة ووسائل، مما يزيد من فاعلية استخدامها، وعملية تقويم الكتب وتحليلها تقود إلى توضيح الأهداف ومصادر اشتقاقها. ويرى المتوكل (١٩٨٩) أن عملية تقويم الكتب المدرسية تفيد من حين لآخر في الكشف عن نقاط الضعف للعمل على ازالتها، ونقاط القوة للابقاء عليها. كما ويرى عبدالله (١٩٩١) أن تقويم الكتاب المدرسي بشكل مستمر أمر مهم وضروري، ذلك لأنه يكشف لنا عن مدى صلاحية أهم أداة من أدوات التعليم والتعلّم تكون في متناول يد المعلم والطالب، خاصة بعد أن تغيرت نظرة التربويين إلى الكتاب المدرسي، فبعد أن كان يُنظر إليه على أنه لا يجوز النظر فيه، أو ابداء الرأي حوله، نراهم اليوم يؤكدون على أن يكون للمعلم والطالب وكل من له علاقة به رأي من أجل التطوير والتحسين، ويرى عطية (١٩٩٠) أن تقويم الكتاب المدرسي عملية ضرورية تمليها اعتبارات ثلاثة: الاعتبار الأول هو أن الكتاب المدرسي أداة تعليمية مهمة ينبغي أن تكون جيدة وصالحة في يد كل من المعلم والطالب ، والتقويم هو الوسيلة الصحيحة التي تعرفنا بهذه الجودة والصلاحية، وهو سبيل تنميتها فيما بعد. والاعتبار الثاني هو أن عملية تاليف الكتب المدرسية عملية تنافسية في كثير من البلدان، وقد أدى هذا إلى وجود أكثر من كتاب للمادة الواحدة للصف الواحد، ولهذا لابد من عملية تنقية وتصفية لهذه الكتب، والتقويم هو السبيل لذلك، والاعتبار الثالث هو أننا نعيش في عصر متغير متقدم في العلوم الطبيعية والاجتماعية والرياضية بصورة لم يسبق لها مثيل ، وهذا التغير والتقدم يقضيان على الدوام اعادة النظر في العملية التعليمية التعلّمية بعناصرها المختلفة، ومراجعتها وتعديلها، والكتاب المدرسي من أهم هذه العناصر، واعادة النظر والمراجعة والتعديل اجزاء أساسية من التقويم.

ويضيف أبو حلو (١٩٨٦) أن تحليل الكتاب المدرسي يقدم دليلاً واضحاً لمؤلفي الكتب المدرسية، كما يساعدهم في توضيح الاهداف المعرفية والانفعالية والحس حركية، وما يستلزمها من وسائل وانشطة وتقويم. كما ويرى مبوي (١٩٨٨) أن تحليل مناهج التعليم من خلال الكتب المدرسية يمثل تقليداً راسخاً في مناهج البحث، ومن المسلمات أن الكتب المدرسية تشكل مؤشرات جيدة على القيم المركزية التي يسعى قادة بلد ما إلى تلقينها للاجيال الناشئة. وانطلاقاً من هذا تعد الكتب المدرسية نتاجاً يعكس قيماً وانماطاً سلوكية وأهدافاً أساسية وتقاليد وعادات يفترض أنها تتفق وتوجهات قادة البلاد الايدلوجية. ويعتقد خويلة (١٩٩٠) أن عملية تحليل الكتب المدرسيةوتقويمها عملية مهمة، وتزداد هذه الأهمية عندما يتصدى البحث لتقويم الكتب المقررة لتدريس اللغة العربية، لأن اللغة هي الوسيلة التي تساعد على النمو المعرفي والاجتماعي والنفسي للطالب، وتجعله يقف بقوة لمواجهة الحياة، فالمقررات اللغوية ألصق بهذه الوظائف من أية مقررات أخرى كالتاريخ والجغرافيا والعلوم على سبيل المثال.

ونظراً لأهمية الكتاب المدرسي ودوره البارز في العملية التعليمية التعلّمية فقد اهتمت به الجهات المعنية بالعملية التربوية ممثلة بوزارة التربية والتعليم في الأردن، وعُقدت الندوات والمؤتمرات المختلفة حول المناهج والكتب المدرسية. إذ عُقد في عمّان عام ١٩٨٠ مؤتمر العملية التربوية في مجتمع أردني متطور ، نوقشت فيه قضايا تربوية متعددة ومنها الكتاب المدرسي، ومن أبرز توصيات المؤتمر المتعلقة بالكتاب المدرسي ما يلي (جرادات وعبدالحميد، ١٩٨٠):

١- تأكيد الكتاب المدرسي على ربط المادة التعليمية بالحياة العملية، وبقدرات التلاميذ وحاجات المجتمع.

٢- تحرير الكتب المدرسية بحيث تعرض فيها المعلومات والمفاهيم بطريقة ملائمة لتنمية الاتجاهات والعادات والقيم الحميدة بما يتناسب وقدرات التلاميذ.

٣- مراعاة الشروط التربوية اللازمة للكتاب المدرسي من حيث الاسلوب وحداثة المعلومات ، وسلامة اللغة، والتنظيم ، وحسن الاخراج، والطباعة والرسومات الفنية والاشكال والتجليد والتدبيس إلى غير ذلك.

وعُقدت الحلقة العربية حول تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها في عمّان في الفترة الواقعة ما بين ٧/١٨ - ١٩٨٤/٨/٦، واشارت نتائجها إلى أن الكتاب المدرسي في البلدان العربية يعاني من ضعف المحتوى العلمي، وقلة الاهتمام بتحليل المعلومات التي يقدمها، وضعف عنصر الاثارة والتشويق، والتركيز على جانب المعرفة والمعلومات، وقلة مراعاة المستوى اللغوي للتلاميذ، وضعف الاخراج الفني، وضعف التنسيق بين واضعي المنهاج ومؤلفي الكتاب المدرسي والمنفذين له في الميدان (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٤).

ولعلّ المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عُقد في عمان في شهر أيلول عام ١٩٨٧، أحدث هذه المؤتمرات واكثرها شهرة، إذ شاركت فيه وزارة التربية والتعليم، وقطاعات عدة أخرى من الجامعات الأردنية والمؤسسات الخاصة، وجرى فيه مراجعة شاملة لمدخلات العملية التعليمية التعلّمية، ومنها المناهج والكتب المدرسية. وكان من أهم توصياته المتعلقة بالكتب المدرسية ما يلي (جرادات والفرح وحجازي وراشد وبرمامت، ١٩٨٨):

أولاً : اعتماد أسلوب مؤسسية التاليف للكتب المدرسية، وذلك باتباع آلية جديدة في اعداد الكتب المدرسية، بحيث يؤخذ بطريقة المشروع المتكامل والمشاركة المؤسسية.

ثانياً: اتباع نسق جديد في تاليف الكتاب المدرسي يبتعدً عن السرد، ويعمل على تنمية التفكير العلمي والتعلّم الذاتي.

ثالثاً: الافادة من التجارب العالمية في اعداد الكتب المدرسية وتطويرها.

رابعاً: التركيز على الاتجاهات الايجابية ، والقيم المستمدة من العقيدة الاسلامية والتراث العربي الاسلامي والثقافات العالمية المعاصرة.

خامساً: أن تكون الانشطة التي يتضمنها الكتاب المدرسي وظيفية ترتبط بالمجتمع الأردني والبيئة العامة.

سادساً: تجريب الكتب المدرسية قبل تعميمها.

سابعاً: تعزيز الكتاب المدرسي بكتب أو كتيبات تثريه وتدعمه وتسانده.

ولضمان تنفيذ هذه التوصيات حددّت وزارة التربية والتعليم اجراءات تنفيذية تتعلق بالكتب هي (جرادات والفرح ورشيد وراشد وعبدالنبي، ١٩٨٩):

أولاً – تشكيل الفرق الوطنية للمباحث الدراسية، لتقوم بمتابعة مؤسسات التأليف، وتقويم مخطوطات الكتب المدرسية، وتقديم الملاحظات حولها للتأكد من انسجامها مع المناهج وتحقيقها للأهداف.

ثانياً– اشراك الجامعات ومراكز البحث ودور النشر وخبراء مختصين في اعداد مشروع الكتاب الواحد أو مجموعة محددة من الكتب المدرسية.

ثالثاً– احداث مديرية الكتب المدرسية، وتوفير المحررين لكل مبحث، وتدريبهم داخل البلاد وخارجها لاكسابهم مهارة تصميم الكتب المدرسية وتحريرها واخراجها.

رابعاً– اعتماد مختصين في القياس والتقويم واشراك معلمي المبحث في تقويم الكتاب المدرسي.

وحدّدت وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠أ) المواصفات العامة للكتاب المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي على النحو التالي:

أولاً: من حيث المضمون:

١- التزام الكتاب المدرسي بالمنهاج وبفلسفة التربية واهدافها.

٢- مناسبة المادة العلمية في الكتاب المدرسي لعدد الحصص المقررة للمنهاج.

٣- اشتمال الكتاب المدرسي على مقدمة تحدد أهداف المنهاج، وتبين كيفية تنظيم محتواه، وتسلسله، والاسلوب المتبع في عرض مادته العلمية.

٤- اشتمال الكتاب على عمليات التقويم البنائية المستمرة، وانتهاء كل

وحدة دراسية بعدد كاف من الاسئلة التقويمية المناسبة.

٥- اشتمال الكتاب على نشاطات تثير تفكير الطالب.

٦- وضوح الاسلوب وتدرّجه، واتساقه مع طبيعة المبحث ومساعدته على التعلّم الذاتي.

٧- مراعاة التتابع والتكامل في بناء المفاهيم وعرض المادة لتحقيق اهداف المنهاج.

٨- وضوح اللغة وسلامتها ومناسبتها لمستوى التلاميذ.

٩- اشتمال الكتاب على الصور والرسوم والخرائط والجداول المناسبة، واتصالها مع بيئة الطالب.

ثانياً: من حيث الشكل والاخراج:

١- مراعاة الشروط التربوية في اخراج الكتاب من حيث اللون والشكل والطباعة والتلوين والترقيم.

٢- متانة غلاف الكتاب ومقاومته للتلف.

٣- مناسبة حجم الكتاب لمستوى الصف.

٤- اشتمال الكتاب على قائمة بالمحتويات والمصطلحات الضرورية .

٥- ضبط الكلمات بالشكل التام في الصفوف الستة الأولى من المرحلة الاساسية وضبط أواخر الكلمات في الصفوف الأخرى.

٦- مراعاة المواصفات الخاصة لكتب كل مبحث ، كما تحددها الخطوط العريضة لذلك المبحث.

وقد حدّدت وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠ب) المواصفات الخاصة لكتب اللغة العربية في الحلقة المتوسطة (الصفوف ٥-٧) من مرحلة التعليم الاساسي ومنها كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي موضوع هذه الدراسة وكانت هذه المواصفات كما يلي:

١- معالجة فروع اللغة العربية في الكتاب على طريقة الوحدة.

٢- البدء في الكتاب بمراجعة الخبرات اللغوية والمهارات الأساسية

٣- ضبط الكلمات في الكتاب بالشكل التام، باستثناء التدريبات التي يراد منها أن يشكلها الطالب.

٤- اقتراح نشاطات حرّة تعزز المهارات اللغوية المكتسبة أو المضامين الثقافية.

٥- اختيار قطع الاناشيد والمحفوظات من النصوص المشرقة المعبرة وأن يكون للأردن فيها حضور بيّن.

٦- اشتمال الكتاب على صور ورسوم جميلة وواضحة.

وقد أُتبع في تأليف كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي -موضوع هذه الدراسة- طريقة الوحدة، حيث يُختار موضوع رئيس تدور حوله فروع اللغة من قراءة وتدريبات لغوية ونحوية وأناشيد ومحفوظات وقضايا املائية، مع اختتام كل وحدة من وحداته بالتعبير ، ليكون مادة للتطبيق شفوياً وكتابياً (الأسعد وأبو حمدة وأبو عفيفة وجرار والشجراوي وقطاطو، ١٩٩١ أ).

وقد وضّح الأسعد وأبو حمدة وأبو عفيفة وجرار والشجراوي وقطاطو (١٩٩١ب) أهداف تدريس فروع اللغة العربية في المرحلة الأساسية ومنها الصف الخامس الأساسي وهي على النحو التالي:

أولاً- القراءة بأنواعها الجهرية والصامتة والاستماع، وتهدف إلى تنمية مهارة النطق السليم وصحة الأداء ، والسرعة المناسبة في القراءة، والجرأة الأدبية، ودقة الملاحظة اللغوية والقدرة على استيعاب ما يُقرأ ويُسمع.

ثانياً- الأناشيد وتهدف إلى زيادة ثروة الطالب اللغوية، وتهذيب لغته، ومساعدته على النطق السليم، ومساعدة الطلاب الذين يغلب عليهم الحياء والتردد في النطق منفردين وبعث السرور في نفس الطالب من خلال الانشاد الجماعي.

ثالثاً- المحفوظات وتهدف إلى تنمية مهارة الحفظ والاستيعاب وحسن الاداء وجودة الالقاء وزيادة ثروة الطالب اللغوية والأدبية، وتنمية جانب التذوق الأدبي، وتوسيع خيال الطالب، وتنمية القيم الوطنية لديه، وغرس المعاني السامية بتغذية ميوله الاسلامية والخلقية والوطنية والاجتماعية، وصقل ثقافته وأحاسيسه .

رابعاً- التدريبات اللغوية وتهدف إلى تنمية المهارات اللغوية للطالب ، وتجنيبه الاخطاء اللغوية ، واكسابه القدرة على استخدام التراكيب السليمة.

خامساً- التدريبات النحوية وتهدف إلى تمكين الطالب من التعبير السليم وفق قواعد اللغة قراءة وكتابة ومحادثة ومساعدته على استعمال اللغة الفصيحة بصورة سليمة.

سادساً- الاملاء ويهدف إلى مساعدة الطالب على الكتابة الصحيحة، ودقة الملاحظة والانتباه وحسن الاستماع والسرعة المعقولة في الكتابة، وتدريب حواسه على حسن الالتقاط والاجادة والاتقان.

سابعاً- الخط ويهدف إلى تدريب الطالب على الكتابة الصحيحة الجميلة، وتنمية التذوق الجمالي لديه، وتعريفه بأنواع الخط العربي.

ثامناً- التعبير وهو الهدف الأعلى للغة العربية، ويهدف إلى تنمية لغة الطالب واكسابه ثروة لغوية وأدبية، وتمكينه من التعبير السليم قراءة، وكتابة ومحادثة وفق قواعد اللغة، وتمكينه من توظيف ما تعلمه في اللغة العربية في حياته اليومية، وتعويده دقة الملاحظة والسرعة في التفكير المنطقي.

ويؤكد التربويون على ضرورة اشراك من لهم علاقة بعملية التعليم والتعلّم في بناء المنهاج وتقويمه كلاين (Klein, 1983) ، ولهذا رأى الباحث أن يكون لكل من المعلم والمشرف التربوي دور في تقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي، فالمعلم هو المنفذ للمنهاج والكتاب المدرسي، والمشرف التربوي هو الذي يشرف على هذا المعلم ويتابعه ويتولى عملية تدريبه على

كيفية استخدام الكتاب المدرسي ، ورأى الباحث أن عليه أن يطرح عدداً كافياً من الاسئلة حول الكتاب المذكور، تتناول مجالاته المختلفة وهي الأهداف والمحتوى واللغة وطرق التدريس والتقويم والاخراج الفني، ليتعرف من خلالها على مدى صلاحية هذا الكتاب وملاءمته لعملية التعليم والتعلّم من خلال وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

لقد كانت الكتب المدرسية لمناهج اللغة العربية الجديدة ثمرة من ثمار المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، الذي كُرست له امكانات مادية وبشرية كبيرة، إذ طُوِّرت هذه الكتب وفق توصيات المؤتمر. وللمرء أن يتساءل عما إذا كانت هذه الكتب المدرسية بمستوى الكفاية والفاعلية المرجوة لها. وتحاول هذه الدراسة استطلاع مثل هذه الكفاية والفاعلية من وجهة نظر المعلم والمشرف التربوي.

مشكلة الدراسة واهدافها:

يُعد الكتاب المدرسي الصورة التنفيذية والوظيفية للمنهاج، إذ يعد وعاء للمحتوى والخبرات التي تقدم للطلبة بغية تحقيق اهداف المنهاج. وكرّست وزارة التربية والتعليم جهودها لينبثق عنها كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي الذي بدأت بتطبيقه منذ بداية العام الدراسي ١٩٩٢/٩١، بعد اقراره مباشرة وقبل تجريبه ، واعتبرت الطبعة الأولى منه تجريبية، ليطبق على جميع طلبة الصف الخامس الأساسي في جميع مدارس الأردن دفعة واحدة. فهل كان هذا الكتاب فاعلاً من وجهة نظر من يتعاملون معه مباشرة من خلال تطبيقهم له أو اشرافهم على تطبيقه؟

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بأنها تسعى لاستطلاع آراء المعلمين والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في الاقليم الجنوبي من الأردن حول الكتاب المذكور ، بهدف الحصول على تغذية راجعة قد تفيد صانعي

القرار في تحسين هذا الكتاب . وبعبارة أخرى فإن هذه الدراسة سعت للاجابة عن الاسئلة التالية:

١- ما نقاط القوة ونقاط الضعف في كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي ضمن كل مجال من مجالات تقويم الكتاب، حسب رأي كل من المعلمين والمشرفين التربويين؟

٢- ما تقديرات كل من المعلمين والمشرفين التربويين لمجالات تقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي؟

٣- ما تقديرات كل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي بشكل عام؟

فرضيــات الدراســـة:

في الوقت الذي يصعب فيه صياغة فرضية بالمفهوم الاحصائي للسوال الأول، إذ تقدم اجابته بيانات نوعية تعكس نقاط القوة والضعف في الكتاب، فإنه يمكن صياغة فرضية رئيسية للاجابة عن السوال الثاني هي: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=.05) بين تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين لمجالات تقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي. ويمكن صياغة فرضيات فرعية لهذه الفرضية الرئيسية تتعلق كل منها بأحد مجالات تقويم الكتاب . ويمكن صياغة هذه الفرضيات الفرعية كما يلي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=.05) بين تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين لمجال أهداف كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=.05) بين تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين لمجال محتوى كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=.05) بين تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين لمجال لغة كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=.05) بين تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين لمجال طرق التدريس والاساليب المستخدمة في كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=.05) بين تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين لمجال الاسئلة التقويمية المتوفرة في كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامي الاساسي.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=.05) بين تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين لمجال الاخراج الفني لكتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي.

ويمكن صياغة فرضية أخرى للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة وهي: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=.05) بين تقديرات المعلمين والمشرفين لكتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي بشكل عام.

أهميــــة الدراســة:

تُعد هذه الدراسة دراسة تقويمية لكتاب مدرسي في اللغة العربية للصف الخامس الاساسي، وتكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الكتاب المدرسي أحد أهم عناصر المنهاج، ومن موضوعها وهو اللغة العربية التي تكتسب أهمية بالغة في المجتمع كونها اللغة المشتركة للعلوم كافة من جهة ، ومن طبيعة الصف الذي تتعامل معه وهو الصف الخامس الاساسي، إذ يزداد تأثير الكتاب في هذا السن ويعتمد عليه كثيراً من جهة أخرى.

وتكتسب الدراسة أهميتها كونها تتعرض لاستقصاء أراء فئتين مهمتين

(المعلمين والمشرفين) تقومان على تطبيق الكتاب أو الاشراف على تطبيقه، مما يجعل لارائهم أهمية بالغة في تقديم التغذية الراجعة المطلوبة لتحسين الكتاب، كما تكتسب اهميتها من كونها دراسة تقويمية تكوينية تقدم بيانات يمكن أن يفاد منها صانعو القرار وبخاصة إنها الدراسة التقويمية الأولى -في حدود علم الباحث- لهذا الكتاب الذي يجري تطبيقه لأول مرة، استجابة للضرورة التي تقتضيها ظروف تطبيق منهاج جديد.

التعريفات الاجرائيــة:

الكتاب - كتاب "لغتنا العربية" للصف الخامس الأساسي، الذي قررت وزارة التربية والتعليم تدريسه في جميع مدارس المملكة الاردنية الهاشمية، بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم ٩٠/٣٧ تاريخ ٥/١٢/١٩٩٠، اعتباراً من العام الدراسي: ١٩٩١/١٩٩٢ .

المعلم - المعلمة، المعلم الذي يقوم بتدريس كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في الكرك، والطفيلة، ومعان، والعقبة، والمزار الجنوبي، والقصر خلال العام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣ .

المشرف التربوي- المشرفة، المشرف الذي يقوم بالاشراف على المعلمين الذين يدرسون كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم المذكورة آنفاً .

الاقليم الجنوبي- ويشمل:

محافظة الكرك وتضم مديريات التربية والتعليم في الكرك والمزار الجنوبي والقصر.

محافظة معان وتضم مديرتي التربية والتعليم في معان والعقبة.

محافظة الطفيلة وتضم مديرية التربية والتعليم في الطفيلة.

محددات الدراســـة:

١- تقتصر هذه الدراسة على الطبعة التجريبية لكتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي التي طُبقت منذ عام ١٩٩٢/٩١ :

٢- تقتصر الدراسة على المعلمين والمشرفين التربويين في محافظات الأقليم الجنوبي من الأردن (الكرك ومعان والطفيلة) مما يستلزم الحذر عند تعميم نتائجها على مناطق أخرى.

٣- تعتمد نتائج الدراسة على دقة المعلمين والمشرفين التربويين في اعطاء تقديرات تعبّر عن ارائهم في الكتاب موضوع الدراســـة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يرى التباك (١٩٨٣) أن الكتاب المدرسي يحتل مكانة مرموقة وأساسية في التعليم على جميع المستويات، باعتباره الرابط الأساسي بين واضعي المنهاج والتلميذ في غرفة الصف. ونظراً لأهمية الكتاب المدرسي مصدراً رئيسياً للمعلومات، وما له من أثر كبير في عملية التحصيل، أجريت دراسات عديدة لتقويم الكتب المدرسية في مختلف المواضيع الدراسية لمعرفة مدى ملاءمتها لعملية التعليم والتعلّم، وللكشف عن نقاط القوة والضعف في جوانب مختلفة منها، لوضع صورة عنها بين أيدي صانعي القرارات في وزارة التربية والتعليم وغيرهم ممن لهم علاقة بعملية التعليم والتعلّم.

وقد اكتسبت الدراسات التي تناولت الكتاب المدرسي أهميتها من أهمية الكتاب المدرسي نفسه، نظراً للدور الفاعل الذي يلعبه في العملية التعليمية التعلّمية، مما جعله مثار اهتمام الباحثين. وقد أسفرت نتائج تلك الدراسات عن توصيات عدة لصالح العملية التعليمية التعلّمية.

قام الباحث بمراجعة عدد من الدراسات المتعلقة بتقويم وتحليل المناهج المدرسية وكتبها، وصنّفها في مجموعتين هما :

المجموعة الأولى : الدراسات المتعلقة بمناهج اللغة العربية وكتبها المدرسية.

المجموعة الثانية : الدراسات المتعلقة بالمناهج والكتب المدرسية الأخرى.

الدراسات المتعلقة بمناهج اللغة العربية وكتبها المدرسية

تمكّن الباحث من مراجعة الدراسات التي حصل عليها والمتعلقة بتقويم وتحليل مناهج اللغة العربية وكتبها المدرسية، وهي قليلة نسبياً إذا ما قورنت بالدراسات التي أجريت في بقية المباحث الدراسية. وقد تناولت تلك الدراسات مجالات تقويم الكتاب المختلفة كالأهداف التعليمية والمحتوى واللغة وطرق

التدريس وأساليبه والأسئلة التقويمية والخصائص العامة لشكل الكتاب واخراجه، ومدى اشراكية الكتاب للطالب، ومستوى مقروئية الكتاب، بغية الكشف عن نقاط القوة والضعف في الكتاب المدرسي.

في مجال الكشف عن نقاط القوة والضعف في الكتاب المدرسي أجرى عبدالرحمن (١٩٨٨) دراسة تحليلية لمحتوى كتابي اللغة العربية للصف الثالث الاعدادي في الأردن، استهدفت الكشف عن نقاط القوة والضعف في هذين الكتابين. وقد استطلع الباحث رأي (٧٥) معلماً ومعلمة ممن يدرسون اللغة العربية للصف الثالث الاعدادي في محافظة اربد، مستخدماً استبانة مكوّنة من (٩٠) فقرة ركزت على الجوانب التالية : الأهداف التعليمية والمهارات اللغوية (الاستماع والمحادثة والقراءة والمهارات الكتابية) والاملاء والتعبير والمحتوى، وطريقة عرض المادة العلمية، ولغة الكتابين، والقواعد والوسائل المربية، وأسئلة التقويم. وقد استخدم الباحث الوسط الموزون والانحراف المعياري في تحليل النتائج. وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية :

١- مجال الأهداف التعليمية: تمثلت نقاط القوة في هذا المجال بوضوح الأهداف وشمولها للجوانب المعرفية والعقلية دون الجوانب الحس حركية، وتفاعل الطلاب معها بشكل واضح وسهولة تطبيقها في البيئة التعليمية. أما نقاط الضعف فقد تمثلت في عدم شمول الأهداف للجوانب الحس حركية.

٢- مجال المهارات اللغوية والاملاء : تمثلت نقاط القوة في مناسبة مهارتي الاستماع والمحادثة لمستوى الطلاب، وعمل النصوص القرائية على زيادة الثروة اللغوية والسرعة القرائية، ومساعدة الطلاب على ادراك العلاقات، والعمل على ترسيخ القاعدة الاملائية في أذهان الطلاب وحفظها. أما نقاط الضعف فقد تمثلت في عدم استثمار الكتابين لمهارتي الاستماع والمحادثة لمساعدة الطلاب على التحليل والتفكير السليمين، وافتقار القواعد الاملائية إلى معايير منظمة ودقيقة.

٣- مجال المحتوى والقواعد والتعبير : تمثلت نقاط القوة في اشباع موضوعات التعبير لحاجات الطلاب العقلية والمعرفية والدينية والاجتماعية. أما نقاط الضعف فقد تمثلت في عدم اشباع المحتوى لحاجات الطلاب الصحية، وعدم العناية بها، وعدم عكسه المتطلبات المعاصرة لجوانب الحياة المتعددة. وعدم اشباع تدريبات القواعد لحاجات الطلاب الانفعالية، وعدم تدرّجها بشكل منطقي يراعى فيه البدء من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول.

٤- مجال الوسائل المربية : تمثلت نقاط القوة في بساطتها واتصالها بالمادة الدراسية أما نقاط الضعف فقد تمثلت في عدم تنوّعها وعدم شمولها وتجددها.

٥- مجال الأسئلة التقويمية : تمثلت نقاط القوة بوضوحها ومناسبتها لمستوى ادراك الطلاب. أما نقاط الضعف فقد تمثلت في عدم شمولها للمجالات الانفعالية والحس حركية، وعدم تنوعها، وعدم مناسبتها للكشف عن مدى تحقق الأهداف التربوية.

كما أجرى خويلة (١٩٩٠) دراسة تحليلية لكتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني الثانوي في الأردن، هدفت إلى الكشف عن نقاط القوة والضعف في الكتاب المذكور. وتألفت عينة الدراسة من (٧٥) معلما ومعلمة ممن يدرسون اللغة العربية للصف الثاني الثانوي في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظتي اربد والمفرق، ومن جميع المشرفين التربويين لمبحث اللغة العربية في المديريات نفسها وعددهم (١٨) مشرفاً. ركزت الدراسة على ستة أبعاد هي : بعض الخصائص العامة للكتاب، والمعايير التي ينبغي أن تتوافر في الكتاب من حيث المادة والطالب والأسئلة، ومدى تطبيق الكتاب لهذه المعايير. ومدى اهتمام أسئلة الكتاب بمستويات العقل العليا والدنيا والتعلّم القيمي. ومدى اهتمام الكتاب باشراك الطالب، ومدى اهتمام الكتاب بالتكامل بين فروع اللغة العربية. واستخدم الباحث مجموعة من الأدوات والمعايير للكشف عن هذه

الأبعاد ومن بينها استبانة ضمت مجموعة من المعايير تناولت المادة التعليمية والطالب والأسئلة. كما استخدم الباحث تصنيف بلوم (Bloom Taxonomy) لقياس مستويات العقل العليا والدنيا في أسئلة الكتاب. واستخدم مستويات التعلّم الوجداني لقياس الأسئلة القيمية. وأستخدم تحليل الاسئلة لبيان مدى التكامل بين فروع اللغة. واستخدم صيغة رومي (Romey's Formula) لقياس مدى اشراكية الكتاب للطالب. كما استخدم اختبار (ت) لتوضيح بعض النتائج المتعلقة بمتوسطات متغيرات الدراسة، والنسبة المئوية لاهمية المعيار ودرجة تطبيقه، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) لقياس الارتباط بين أهمية المعايير وتطبيقها. وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية :

١- افتقار الكتاب إلى معايير مهمة كعدم تجريبه قبل اقراره، وغياب دور المعلم والمشرف التربوي في تاليفه، وعدم كفاية الوقت المخصص لتدريسه، وذلك وفق تقدير كل من المعلمين والمشرفين التربويين.

٢- اهتمام الكتاب بمستويات العقل الدنيا بنسبة (٥٢.٢ ٪) والعليا بنسبة (٤٧.٨ ٪) من وجهة نظر المعلمين.

٣- اهتمام الكتاب بمستوى الحقائق بنسبة (٦٠ ٪) وبمستوى المفاهيم بنسبة (٢٩ ٪) وبمستوى القيم بنسبة (١١٪).

٤- عدم اهتمام الكتاب بتفعيل دور الطالب من حيث المادة والنشاطات، إذ يعزّز اعتماد الطالب على الكتاب بشكل كبير.

٥- تدني نسبة التكامل مع فروع اللغة العربية، إذ بلغت (٢٦ ٪) فقط.

وأجرى شاهين (١٩٩١) دراسة تحليلية تقويمية لكتاب مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف الثالث الثانوي سابقاً (الثاني الثانوي حالياً) في الأردن، بهدف الكشف عن نقاط القوة والضعف فيه. وتألفت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة يدرسون الكتاب المذكور خلال العام الدراسي ١٩٩٠/٨٩ في

مديريات التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى و الثانية والتعليم الخاص، ومن (٥٠) طالبا من طلاب الصف الثالث الثانوي في احدى المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى خلال العام الدراسي ١٩٩٠/٨٩. وقد ركزت الدراسة على الأبعاد التالية : الخصائص العامة لشكل الكتاب واخراجه، مدى اشراكية الكتاب للطالب، ومستوى مقروئيه الكتاب، وطبيعة محتوى المادة، وأساليب عرض المادة، والأسئلة التقويمية في الكتاب. طوّر الباحث لأغراض دراسته استبانة خاصة بالمعلمين وأخرى خاصة بالطلاب. واستخدم صيغة رومي (Romey's Formula) لتحديد مدى اشراكية الكتاب للطالب. كما استخدم اختبار كلوز (Cloze Test) لقياس مستوى مقروئية الكتاب. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- مناسبة الكتاب لطلاب هذه المرحلة من حيث الشكل والاخراج وضبط الصيغ.

٢- اتصاف مادة الكتاب بالدقة العلمية، وعرضها بأسلوب عربي فصيح.

٣- وضوح جمل الكتاب وسهولتها وبُعدها عن التعقيد والتكرار، واستخدام جمل نمطية.

٤- ارتباط اسئلة الكتاب بأهدافه ومحتواه، ومناسبتها لمستوى ادراك طلاب هذه المرحلة.

٥- وضع الطلاب في مستوى التلقين من المعلم، ووقوع نسبة قليلة منهم في مستوى التعلّم الذاتي (دون مساعدة المعلم)، ووقوع نسبة الثلث منهم في المستوى الاحباطي (لا يحققون الفائدة المرجوّة من الكتاب حتى بمساعدة المعلم).

٦- خلو الكتاب من الأسئلة التقويمية التي يُختتم بها كل فصل دراسي.

٧- خلو الكتاب من مسرد للمصطلحات الواردة فيه.

٨-عدم تنمية أسئلة الكتاب لروح الاستكشاف والابداع عند الطلاب. وعدم مساعدتهم على استخدام المراجع والمصادر المرتيطة بالكتاب.

٩- عدم توزيع مادة الكتاب على الفصلين الدراسيين بشكل متوازن.

وقام العلاونة (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى تقويم كتاب مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف العاشر في الأردن للعام ١٩٩٠/٨٩ من وجهة نظر المعلمين والطلبة في مديرية التربية والتعليم لمحافظة اربد. وتألفت عينة الدراسة من (٣٠) معلما ومعلمة و(٣٥٦) طالبا وطالبة. وطوّر الباحث استبانتين لغرض الدراسة، أحداهما للمعلمين والأخرى للطلبة. وقد تناولت الدراسة تقويم الكتاب من خلال مجالات ثلاثة هي : المحتوى وأسلوب العرض ووسائل التقويم، من حيث بُعد كل من هذه المجالات عن المستوى المقبول تربوياً، من وجهة نظر المعلمين والطلبة من جهة، ومن حيث درجة العلاقة بين تقديرات المعلمين والطلبة للكتاب من جهة ثانية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجالي المحتوى وأسلوب العرض أعلى من المستوى المقبول تربوياً، بينما كان مجال وسائل التقويم أدنى من المستوى المقبول تربوياً وذلك وفق تقديرات المعلمين، في حين أظهرت تقديرات الطلبة للمجالات الثلاثة على أنها أعلى من المستوى المقبول تربوياً. وأظهرت النتائج كذلك أنه لا توجد علاقة بين تقديرات المعلمين التقويمية وتقديرات الطلبة التقويمية على الكتاب. وقد اتفقت تقديرات المعلمين والطلبة لمجالي المحتوى وأسلوب العرض حيث كانا أعلى من المستوى المقبول تربوياً، في حين اختلفت تقديرات المعلمين والطلبة لمجال وسائل التقويم حيث كان عند المعلمين أدنى من المستوى المقبول تربوياً، بينما كان عند الطلبة أعلى من المستوى المقبول تربوياً.

وفي مجال تقويم مستوى مقروئيه الكتاب المدرسي أجرت جدعان (١٩٨٩) دراسة لتقييم مستوى مقروئيه نصوص المطالعة التكوينية المقررة للصف الخامس الابتدائي. وقد تألفت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الابتدائي موزعين على (٢٠) شعبة في (١٠) مدارس ابتدائية من مدارس مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى. واستخدمت الباحثة اختبار كلوز (Cloze Test) لتحديد درجة مقروئيه خمسة نصوص من موضوعات

الكتاب المقرر، اختيرت بالطريقة العشوائية المنتظمة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تلك النصوص جاءت مناسبة للطلبة، تبعا لمعيار المقروئية المحدد سابقاً، إلا أن توزيع طلبة ذلك الصف حسب المستويات القرائية الثلاثة تبعاً لعلاماتهم على الاختبار الكلوزي أظهر أن (٢٢.٠٣ ٪) من الطلبة عند المستوى التعليمي، أي أنهم لا يستطيعون فهم النصوص المختارة إلا بمساعدة معلميهم، وأن (٥٠.٧٦٪) من الطلبة هم عند المستوى المستقل، أي أنهم يستطيعون فهم النصوص المختارة دون مساعدة معلميهم أو غيرهم، وأن (٢٧.٢ ٪) من الطلبة عند المستوى الاحباطي، أي أنهم لا يتسطيعون فهم النصوص المختارة حتى بمساعدة معلميهم، وعليه فإن (٧٢.٧٩ ٪) من الطلبة يناسبهم هذا الكتاب من حيث مقروئيته.

وفي مجال استقصاء درجة التكامل بين فروع منهاج اللغة العربية أجرى العمري (١٩٨٩) دراسة لاستقصاء مدى التكامل بين موضوعات النحو والصرف وفروع اللغة العربية في كتابي اللغة العربية للصف التاسع في الأردن. ولتحقيق هذا الغرض طوّر الباحث استبانة مكونة من (٥٣) فقرة، وقدمها لعينة من (٣٧) معلماً للاجابة عن فقراتها على بعدين قرائي وكتابي، وكانت نتائج الدراسة كما يلي :

١- تحقق التكامل بين موضوعات النحو وموضوعات القراءة في ثلاث وحدات من أصل (١٨) وحدة في الكتاب.

٢- عدم تحقق التكامل بين موضوعات النحو والصرف والاعمال الكتابية في جميع وحدات كتاب اللغة العربية.

٣- عدم تحقق التكامل بين موضوعات النحو والصرف وموضوعات القراءة والأعمال الكتابية في جميع وحدات كتاب اللغة العربية.

وقد جاء ضمن توصيات هذه الدراسة، ضرورة اخراج فروع اللغة العربية في كتاب واحد قائم على منهجية تكاملية بين النحو وفروع اللغة العربية.

الدراسات المتعلقة بالمناهج والكتب المدرسية الأخرى

تمكّن الباحث من مراجعة دراسات كثيرة تناولت تقويم وتحليل المناهج والكتب المدرسية في المباحث المختلفة كاللغة الانجليزية والتربية الاسلامية والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم والكيمياء والأحياء. وقد تناولت تلك الدراسات أهمية الكتاب المدرسي والمواصفات العامة له والأهداف التعليمية والوسائل والأنشطة وطرق التدريس وأساليبه ووسائل التقويم وشكل الكتاب واخراجه الفني. ويقدم الباحث عينة من هذه الدراسات :

قام دمعة ومرسي (١٩٨٢) بتحليل كتب القراءة والعلوم والمواد الاجتماعية للصفوف الابتدائية العليا (الرابع والخامس والسادس) في كل من مصر والعراق وتونس والمملكة العربية السعودية بهدف تحديد مدى ملاءة الكتاب المدرسي لعمليتي التعليم والتعلّم في المرحلة الابتدائية من جهة، وتحديد المعايير العامة التي يجب توافرها في اختيار أو تاليف الكتاب المدرسي من حيث فلسفة الكتاب ومضمونه ومحتواه، ولغة الكتاب، وأسلوب عرضه، والاخراج الطباعي للكتاب، وتحديد بعض المعايير أو المبادىء التي يمكن أن يسترشد بها المعلم في توظيف الكتاب المدرسي توظيفاً فعّالاً في عمليتي التعليم والتعلّم، والتوصل إلى أداة قياس تقويمية يمكن استخدامها في الحكم على صلاحية الكتاب في عمليتي التعليم والتعلّم. واعتمد التحليل على مؤشرات رئيسية للحكم على صلاحية هذه الكتب وملاءمتها للعملية التعليمية التعلّمية من حيث :

١- علاقتها بفلسفة التربية المعتمدة في كل قطر.

٢- قدرتها على ترجمة الأهداف المقررة في مناهج الدراسة.

٣- علاقتها بحاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم.

٤- قدرتها على تنمية وإثارة العمليات والجوانب الوجدانية. والمهارات السلوكية عند الطلاب.

٥- علاقتها بالنسبة للواقع الثقافي والاجتماعي للدارسين.

٦- كفايتها في توفير التمرينات والتطبيقات المختلفة التي من شأنها تنمية القدرات العقلية والمعرفية لدى الطلبة.

٧- الشكل العام للكتاب.

وفيما يتعلق بالمعايير العامة الواجب توافرها في الكتاب المدرسي، خلص الباحثان إلى وضع خصائص ومواصفات الكتاب المدرسي الجيد، تعتمد على المؤشرات السابقة، ويمكن حصرها في المجالات التالية :

١- كفاءة المؤلف وسمعته العلمية.

٢- مادة الكتاب ومحتوياته العامة.

٣- لغة الكتاب ، وأسلوب عرضه للمادة وتنظيمها.

٤- الشكل العام للكتاب وإخراجه الطباعي.

كما اقترح الباحثان بعض المعايير لتقويم الكتب المدرسية وتحليلها وعرضها أمثلة ونماذج محددة من تقويم الكتاب المدرسي، ليستفيد منها المعنيون بهذا الأمر في عملية التقويم.

وفيما يتعلق بمدى ملاءمة الكتاب المدرسي لعمليتي التعليم والتعلّم، أظهرت الدراسة نتائج عدة منها ما يلي :

أولاً : عند تحليل كتب المواد الاجتماعية، وجد الباحثان أنها تختلف في الدول المشمولة بالدراسة من حيث شكلها العام، وتأكيدها على تنمية الانتماءات العربية والاسلامية والعالمية. ووجد أن هذه الكتب تعتمد السرد التاريخي في تقديم المعلومات، كما أنها ترتبط بصفة عامة بالواقع الثقافي والاجتماعي للطلبة في أبعاده الحاضرة والماضية، مع تفاوت واضح بين الكتب في درجة ارتباطها بهذا الواقع.

ثانياً : وعند تحليل كتب العلوم، وجد الباحثان أنها تختلف في شكلها العام، ولم تحظ عموماً بجودة الاخراج والشكل العام، ووجد أنها تتمشى بصفة عامة مع

الفلسفة التربوية العربية في تأكيدها على الاهتمام بتكوين النظرة الموضوعية إلى الحياة عند التلميذ، وفهمه للظواهر العلمية المختلفة. وتختلف كتب العلوم أيضاً في درجة تمشيها مع الأهداف الواردة في مناهج العلوم، وكذلك في علاقتها بميول الطلاب وقدراتهم وحاجاتهم، ودرجة تنميتها للعمليات العقلية والوجدانية والسلوكية لدى التلاميذ.

ثالثاً : وعند تحليل كتب القراءة، وجد الباحثان أن هناك تفاوتاً من حيث درجة جودة هذه الكتب في الاخراج والشكل العام، وان موضوعاتها تدور في مجملها حول المحاور الثلاثة الرئيسية التي تركز عليها الفلسفة التربوية العربية. وتسعى لتحقيق أهداف اكتساب المهارات الأساسية للقراءة بنسب متفاوتة، كما وجد أن كتب القراءة تتفاوت من حيث درجة تمشّيها مع حاجات الأطفال وميولهم، ودرجة قدرتها على تنمية العمليات العقلية والوجدانية والمهارات السلوكية.

وفي مجال تقويم كتب اللغة الانجليزية، أجرى الجرّاح (Al- Jarrah, 1987) دراسة تحليلية تقويمية لسلسة الكتب الجديدة لتعليم اللغة الانجليزية (Petra) للصفين الخامس والسادس الابتدائيين في الأردن. ولغرض الدراسة طوّر الباحث أداة تقويمية ركزت على الأبعاد التالية : محتوى الكتاب، والأهداف العامة والخاصة، والمهارات اللغوية والمفردات، والقواعد، والأساليب، ودليل المعلم. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) فرداً، منها (٤٠) خبيراً في تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في جامعة اليرموك، و (٨٠) معلماً ومعلمة ممن يدرسّون اللغة الانجليزية للصفين الخامس والسادس الابتدائيين في مديرية التربية والتعليم في إربد. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

١- تقسيم المحتوى والأهداف بشكل متناسب حسب المستوى والمهارة.

٢- توجيه الاهتمام إلى المفردات والقواعد بشكل نسبي، وإلى المهارات الشفوية والكتابية بشكل جيد.

٣- ترتيب وحدات الكتاب بشكل منطقي.

٤- مرونة الأسلوب ونجاحه.

٥- خلو الكتاب من مقدمة واضحة للمعلم والمتعلم.

٦- عدم استشارة المعلمين في وضع سلسلة بترا (Petra).

٧- عدم مناسبة حجم الكتب للطلاب.

كما أجرى المصطفى (El- Mostafa, 1988) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب (Petra) للصف الأول الاعدادي في الأردن. وطوّر الباحث لأغراض الدراسة معيارين تقويميين، أحدهما للمعلمين والآخر للطلبة، ركّز معيار المعلمين على الجوانب التالية : فلسفة الكتاب، والأهداف العامة والخاصة، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، ودليل المعلم، وكراس العمل، ومواصفات عامة عن الكتاب. في حين ركز معيار الطلبة على الجوانب التالية : المفردات والتراكيب اللغوية، والتمارين، والوسائل التعليمية، ومواصفات عامة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) معلما ومعلمة ممن يدرسون اللغة الانجليزية للصف الأول الاعدادي في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة، و (٦٦٦) طالباً وطالبة من مدارس مديرية التربية نفسها. وأظهرت النتائج ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات المعلمين والمعلمات في مجال المفردات والفلسفة والمواصفات العامة.
- حرمان المعلمين من الاشتراك في اختيار الأهداف المتعلقة بالكتاب.
- عدم وضوح تعليمات الكتاب، وحاجة المعلمين إلى تدريب.
- فقدان الانسجام بين الكتاب والمواد الدراسية الأخرى للصف نفسه والصفوف اللاحقة.
- خلو الكتاب من مقدمة للمعلم والمتعلم.
- عدم مناسبة حجم الكتاب للتلاميذ.

وفي مجال تقويم كتب التربية الاسلامية أجرى عطية (١٩٩٠) دراسة

لتقويم كتب التربية الاسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي، من وجهة نظر المعلمين والموجهين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) موجيا و (٩٦) معلما يقومون على تدريس التربية الاسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في ثماني مناطق تعليمية في جمهورية مصر العربية. وطوّر الباحث استبانة لغرض الدراسة، تناولت الأبعاد التالية : المضمون، تنظيم المادة، اللغة، الوسائل التعليمية، التقويم، والاخراج. وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية :

- عدم تقديم مضمون الكتب الثلاثة معارف وخبرات مرتبطة بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم.
- عدم مراعاة المضمون لنبذ العادات السيئة والاتجاهات الخاطئة في المجتمع.
- عدم تناسب حجم المضمون مع عدد الحصص المقررة له.
- خلو الكتب الثلاثة من الشروح والتفاسير المناسبة للتلاميذ.
- افتقار تنظيم المادة في الكتب الثلاثة إلى الإيجاز والتركيز.
- عدم اعتماد لغة الكتب الثلاثة على الحوار، واعتمادها على السرد.
- افتقار الكتب الثلاثة إلى عنصر الاثارة والتشويق.
- عدم اهتمام الكتب بالوسائل التعليمية، وتنوّعها كما ينبغي، وعدم التزامها بالشروط اللازم توافرها في الوسيلة التعليمية من حيث الحداثة والاثارة ووضوح الألوان.
- اقتصار التقويم في الكتب على جانبين فقط هما : الحكم على مدى فهم التلاميذ، والحكم على جانب تحصيلهم، في حين أهمل الجوانب الأخرى التي تمس شخصية التلميذ النفسية والاجتماعية.
- عدم أخراج الكتب الثلاثة بالمستوى اللائق من حيث الشكل العام، ونوعية الورق، والطباعة، والتجليد، مما أفقدها الناحية الجمالية والذوق الفني.

كما أجرى حسن (١٩٩٠) دراسة أخرى لتقويم كتابي التربية الاسلامية

للصفين الأول الثانوي (الأدبي والعلمي) والثاني الثانوي (الأدبي والعلمي والتجاري) بهدف الكشف عن درجة ملاءمة كل من هذين الكتابين كأداة من أدوات التعليم والتعلّم، من وجهة نظر معلمي وطلبة هذين الصفين. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلما ومعلمة من مدارس مديريات التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية والتعليم الخاص، و (١٠٠٠) ألف طالب وطالبة اختيروا عشوائياً من مدارس مديريتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية. وطوّر الباحث لأغراض دراسته استبانتين أحداهما للمعلمين والأخرى للطلبة، وقد اشتملت الأداة على المجالات التالية : المقدمة، والمحتوى، والمادة التعليمية، والوسائل والأنشطة، وأساليب التقويم، والشكل والاخراج. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

بلغت درجة ملاءمة كتاب الصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين (٣٨ . ٦٥ ٪) بينما كانت درجة ملاءمته من وجهة نظر الطلاب (١٦ . ٧٠ ٪). وفيما يتعلق بدرجة ملاءمة كتاب الصف الثاني الثانوي فقد كانت من وجهة نظر المعلمين (٢٩ . ٦٨ ٪)، في حين كانت (٦٥ . ٦٥ ٪) من وجهة نظر الطلاب. كما دلت النتائج على أن مجال (شكل الكتاب واخراجه) هو أفضل المجالات ملاءمةً، وأن مجال (الوسائل والأنشطة) هو أقل المجالات ملاءمة في الكتابين.

وفي مجال تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية وكتبها المدرسية أجرى أبو حلو (١٩٨٦) دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف : الرابع والخامس والسادس الابتدائية، بهدف الكشف عن خصائصها العامة وعملية تبريرها، وأهدافها العامة والخاصة، وتصميم محتواها وتتابعه، ومدى وظيفية ما فيها من وسائل تعليمية وتقويم. واستخدم الباحث أداة قياس لغرض دراسته، تكونت من عشرة أسئلة، لكل سؤال عدد من المعايير. وقام الباحث بتحليل محتوى الكتب الثلاثة في ضوء تلك المعايير، وتوصل إلى عدد من النتائج أبرزها :

- عدم تأليف الكتب الثلاثة على أساس حاجات الفرد والمجتمع ومشكلاتهما.
- عدم تجريب الكتب قبل اقرارها.
- عدم ذكر المعايير التي أعتمدت عند اختيار محتوى الكتب، وعدم ايضاح كيفية مساهمتها في تحقيق أهداف هذه المرحلة التعليمية التي أعدت لها.
- عدم ترجمة الأهداف العامة الواردة في مقدمة الكتاب إلى أهداف سلوكية، مع مراعاة ذلك عند وضع أدلة المعلمين.
- تصميم الكتب الثلاثة على شكل وحدات جرى توزيعها على فصلين دراسيين، إلا أن هذه الوحدات لم تبن بشكل اندماجي، وقد وردت محورية حسب الموضوعات الدراسية.
- خلو الكتب الثلاثة من فهارس للوسائل التعليمية والجداول ومضمون المحتوى.
- خلو الكتب الثلاثة من أية معاجم بالمفاهيم والمفردات والمصطلحات.
- تنوّع الوسائل التعليمية، ومجيء معظمها في مكانه المناسب من الكتاب، مع افتقار بعضها للوضوح والألوان والارتباط بخبرات التلاميذ السابقة، وعدم انبثاق أنشطة يقوم بها التلاميذ من هذه الوسائل.
- تركيز التقويم على الاختبارات الموضوعية والمقالية، وقد جاءت بشكل متوازن في كتاب الصف الرابع، وغير متوازن في كتابي الصفين الخامس والسادس.

وقام عبيدات (١٩٨٩) بدراسة تحليلية لمحتوى كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي الأدبي قديما (الثاني الثانوي الأدبي حالياً) في الأردن. بهدف الكشف عن نقاط القوة والضعف فيه. ركزت الدراسة على ستة أبعاد هي : الخصائص العامة للكتاب، ومدى اشراكية الكتاب للطالب، ومستوى مقروئية الكتاب، وطبيعة محتوى الكتاب، والوسائل التعليمية في الكتاب، والأسئلة التقويمية فيه. وقد تمّ تحديد مجموعة من المعايير للإجابة عن كل بعد من هذه

الأبعاد، حيث قام الباحث بتحليل البعد الأول للوقوف على الخصائص العامة لشكل الكتاب وتأليفه. واستخدم صيغة رومي (Romey's Formula) لقياس مدى اشراكية الكتاب للطالب، كما استخدم اختبار كلوز (Cloze Test) لقياس مستوى مقروئية الكتاب. ولقياس أبعاد : المحتوى والوسائل التعليمية والأسئلة التقويمية في الكتاب. طور الباحث استبانة تكونت من (٦٠) فقرة، وزعها على عينة من (١٠٠) معلم ومعلمة يدرسون الكتاب المذكور في مختلف المناطق التعليمية في الأردن للعام الدراسي ١٩٨٩/٨٨ ويحملون الليسانس في التاريخ مع خبرة في التدريس تزيد على خمس سنوات. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- احتواء الكتاب في معظمه حقائق واستنتاجات المؤلف وتعريفاته.
- حرمان الطالب من فرصة المشاركة الفعّالة، ووضعه في مستوى التلقين من المعلم.
- اتصاف المادة العلمية بالدقة والترتيب المنطقي، كما أنها تتوزع على الفصلين الدراسيين بشكل متوازن.
- عدم مناسبة حجم المحتوى لعدد الحصص المقررة له، وعدم مساعدته الطلاب على التعلّم الذاتي، وعدم تنمية التفكير العلمي وروح البحث والاستكشاف.
- ارتباط الأسئلة التقويمية بأهداف الكتاب ومحتواه ومناسبتها لمستوى ادراك التلاميذ، واتصافها باستمرارية التقويم مع الموقف التعليمي، وشمولها وصدقها، ومحدوديتها، مع عدم تنميتها للتفكير الابداعي عند الطلبة، وكانت جميعها مقالية ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

وأجرى عبدالله (١٩٩١) دراسة هدفت إلى تقويم كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية من خلال وجهة نظر المعلمين والطلبة. وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الجغرافيا للمرحلة الثانوية في مديريتي التربية والتعليم لعمان الثانية وضواحي عمان وعددهم (٦٤) معلما ومعلمة ومن (٣٢٥) طالبا

وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، (٣١١) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي موزعين على مدارس كلتا المديريتين. وطوّر الباحث لغرض الدراسة استبانتين احداهما للمعلمين والأخرى للطلبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

أولاً : بالنسبة لمحتوى الكتب :

- عدم تناسبه مع عدد الحصص المقررة له.
- عدم مراعاته لمشكلات البيئة المحلية.
- عدم اهتمامه بالنشاط المدرسي.
- عدم ابراز المفاهيم الأساسية في كل وحدة.
- عدم عكس آخر التطورات العلمية في مجال الجغرافيا.
- عدم توفر أهداف سلوكية للوحدة.

ثانياً : بالنسبة للغة الكتب :

- كثرة الحشو والتكرار.
- عدم الاهتمام بتبسيط المصطلحات والتعبيرات.
- عدم كفاية شكل الكلمات التي تحتاج للشكل.

ثالثاً : بالنسبة لأسلوب الكتاب :

- عدم تشجيع الطلبة على التعلّم.
- عدم تشويق الطلبة.
- عدم عرض مواقف ونشاطات تحفز الطالب على التفكير.
- كثرة التكرار.
- عدم حفز الطلاب على القراءات الاضافية في نهاية كل فصل.

رابعاً : بالنسبة للوسائل والمعينات في الكتب :

- عدم استخدام بيانات حديثة.
- عدم وجود الوسائل والمعينات في أقرب مكان للمادة خاصة كتاب

الصف الثاني الثانوي.

- عدم تشويق الطلاب وجذبهم.

- عدم كفاية الوسائل والمعينات وعدم تنوّعها.

خامساً : بالنسبة للأسئلة في الكتب :

- عدم تغطيتها لأهداف تدريس الوحدة.

- عدم قياسها للمستويات العقلية العليا.

- مجيء معظمها من النوع التذكري.

كما أجرى الشقران (١٩٩٢) دراسة هدفت إلى تحليل وتقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي في الأردن. طوّر الباحث لغرض الدراسة استبانة غطت مجالات الاخراج الفني والمقدمة والأهداف والمحتوى وأسلوب العرض والتقويم، وزعها على عينة من (١٠٠) معلم ومعلمة ممن يدرسون هذا الكتاب في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة اربد. وأشارت نتائج الدراسة إلى مناسبة الكتاب للطلاب من حيث المحتوى والاخراج وانسجام المحتوى مع الأهداف وخلوه من الأخطاء العلمية والطباعية وعرض المادة بطريقة منطقية، وتنوّع الأسئلة ومراعاتها للجوانب المعرفية والانفعالية والنفس حركية. كما أشارت النتائج إلى احتواء الكتاب في معظمه حقائق واستنتاجات المؤلف، وضعف اشراكيته للطلاب، وتدني مستوى مقروئيته.

وفي مجال تقويم كتب الرياضيات أجرى أبو علي (١٩٨٩) دراسة لتقويم كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) معلما ومعلمة و (٢٨٦) طالبا وطالبة من مدارس محافظة اربد للعام الدراسي ١٩٨٩/٨٨، وطوّر الباحث لغرض الدراسة استبانتين، احداهما للمعلمين والأخرى للطلبة. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

أولاً : نتائج الدراسة المتعلقة بالمعلمين : كانت تقديرات المعلمين والمعلمات

للكتب الثلاثة أعلى من المستوى المقبول تربوياً في مجالات المظهر العام للكتاب، ومحتوى الكتاب، والوسائل التعليمية والأساليب والأنشطة، ووسائل التقويم المتبعة في الكتب. أما مجال مقدمة الكتاب فقد أظهرت النتيجة أن تقديرات المعلمين لا تختلف جوهرياً عن المستوى المقبول تربوياً. وفي مجال تنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة الايجابية، فقد أظهرت النتيجة أن تقديرات المعلمين تميل لأن تكون أقل من المستوى المقبول تربوياً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين تقديرات المعلمين والمعلمات.

ثانياً : نتائج الدراسة المتعلقة بالطلبة : كانت تقديرات الطلبة التقويمية أعلى من المستوى المقبول تربوياً على كل المجالات باستثناء مجال الكتاب لاتجاهات الطلبة الايجابية، إذ كانت التقديرات أقل من المستوى المقبول تربوياً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين تقديرات الطلاب والطالبات.

ثالثاً : دلّت النتائج على أن تقديرات المعلمين التقويمية مستقلة عن تقديرات الطلبة التقويمية.

وفي مجال تقويم كتب علم الأحياء أجرى الصوري (١٩٨٦) دراسة تحليلية تقويمية لكتب علم الأحياء للمرحلة الثانوية في الأردن، ركزت على الخصائص العامة للكتب ومدى استيعابها للموضوعات التي تهتم بها برامج علم الأحياء المعاصرة، ومستويات التنظيم البيولوجي، ووسائل التقويم، ومقروئية الكتب واشراكيتها للطالب. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- تسلسل المحتوى وتكامله في الكتب الثلاثة.
- تركيز المحتوى على الأهداف المعرفية.
- خلو المحتوى من الموضوعات البيولوجية المرتبطة بالحياة الواقعية للطلاب.
- تركيز الكتب بشكل عام على مستوى النسيج والعضو ومستوى الجماعة، والتركيز على باقي المستويات بشكل أقل.
- احتواء كتب الأحياء في معظمها لحقائق واستنتاجات المؤلف وتعريفاته.

- عدم اعطاء الطالب فرصة المشاركة الفعّالة.

- وضع الطالب في مستوى التدريس، أي فهم مادة الكتاب بمساعدة المعلم.

- تركيز أسئلة الكتب بشكل عام على أسئلة اللاخبرة، وهذا يدل على الاهتمام بالمحتوى العلمي من الفئة الدنيا والتي تقيس مستوى التذكر.

كما أجرى المتوكل (١٩٨٩) دراسة لتقويم كتب علم الأحياء للصفوف الثانوية الثلاثة في الجمهورية العربية اليمنية، من وجهة نظر المعلمين والطلبة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة (اب) للعام الدراسي ١٩٨٨/٨٧. وقد حاولت الدراسة معرفة تقديرات المعلمين والطلبة للكتب الثلاثة، وكذلك تقديراتهم لكل مجال من المجالات التالية : المظهر العام والاخراج للكتاب، مقدمة الكتاب ومحتواه، أسلوب الكتاب، أساليب التقويم، الأنشطة، تنمية الاتجاهات والمهارات لدى الطلبة، والموضحات. وابراز جوانب القوة والضعف في الكتاب لوضعها بين أيدي صانعي القرارات في وزارة التربية والتعليم. وطوّر الباحث لغرض الدراسة استبانتين تناولتا المجالات السابقة، أحداهما للمعلمين والأخرى للطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) معلما ومعلمة و(٥٩٢) طالبا وطالبة من مدارس محافظة (اب). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين للكتب الثلاثة كانت في مستوى المتوسط، وأن المجالات (مقدمة الكتاب ومحتواه، والأنشطة، وتنمية الاتجاهات والمهارات لدى الطلبة) قد نالت تقديرات منخفضة من قبل المعلمين والطلبة. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن تقديرات الطالبات للكتب الثلاثة أعلى من تقديرات الطلاب. وقد أوصى الباحث بضرورة اشراك المعلمين في تطوير المناهج واعداد الكتب المدرسية، وبضرورة تجريب الكتب قبل اقرارها.

وفي مجال الكيمياء أجرى سنان (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى بناء قائمة مواصفات الكتاب المدرسي، واستخدامها في تقويم كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في اليمن. وتكونت القائمة من (٩٠) فقرة موزعة على ستة مجالات

رئيسية هي : مادة الكتاب المدرسي، لغة الكتاب، أسلوب عرض المادة، استخدام الرسوم والأشكال التوضيحية، عناصر الكتاب، ومواصفات اخراجه، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلما ومعلمة يدرسون الكيمياء في عواصم أربع محافظات في الجمهورية العربية اليمنية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الكتب الثلاثة قد حازت على تقدير متقارب من المعلمين والمعلمات، وقد بلغت درجات الكفاية للكتب بشكل عام نسبياً مئوية قدرها : (٥٣.٥)، (٥٥.٤)، (٥٤.٥) لكتب الصفوف الأول الثانوي والثاني الثانوي والثالث الثانوي على التوالي، وكان هناك تفاوت ملحوظ بين درجة توافرها من مجال لآخر. وقد احتل المرتبة الأولى المجال المتعلق بلغة الكتاب، يليه مجال مواصفات واخراج الكتاب المدرسي في المرتبة الثانية.

كما أجرى موري (Moore, 1992) دراسة هدفت إلى مقارنة محتوى مقرر الكيمياء الحديثة مع محتوى مقرر الكيمياء القديمة بعد تحليل كل منهما من حيث المحتوى والأسئلة والنشاطات والتوصيات. وقد أشارت التحليلات الاحصائية للعينات المأخوذة إلى أن هنالك فروقاً جوهرية بين الكتب القديمة والحديثة، كما أشارت أيضاً إلى أن الكيمياء الحديثة تركز وبشكل كبير على الأهداف الأكاديمية، بينما توازن الكيمياء القديمة بين أهدافها، ولم تشر الدراسة إلى أن أيا من المقررين ركز على هدف المهنة.

تبين من خلال استعراض الدراسات السابقة، أن الأدوات المستخدمة فيها ركزت على جوانب مختلفة لها علاقة بالكتاب المدرسي وتحليله وتقويمه وتدريسه، وركزت أكثر الدراسات على مجالات هامة من مجالات الكتاب المدرسي كالمقدمة والأهداف والمحتوى واللغة والوسائل التعليمية والأسئلة التقويمية والاخراج الفني، والمقروئية واشراكية الطلاب، كما ركز بعضها على المواصفات التي يجب توافرها في الكتاب المدرسي الجيد. واشتمل بعضها على نماذج تقويمية لبعض الكتب المدرسية في المواد الدراسية المختلفة.

وقد أفاد الباحث من تلك الدراسات في حصر مواصفات ومعايير صالحة لتقويم الكتاب المدرسي، وهو ما مكّنه من تطوير أداة دراسته لتقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي.

وتبين من الدراسات السابقة أيضاً أن الكتاب المدرسي لا يزال يعاني من القصور في بعض جوانبه كالاخراج الفني من حيث الشكل العام، ونوعية الورق، والطباعة، والتجليد. وأنه يفتقر إلى عنصر الاثارة والتشويق. وعدم كفاية الأسئلة التقويمية فيه، وأنها لا تشمل المجالات الانفعالية والحس حركية. وأن الأهداف التعليمية لا تلبي الجوانب الحس حركية. وعدم اهتمام الكتاب بتفعيل دور الطالب، بل يضعه في مستوى التلقين من المعلم. وأن الكتاب يركز على حفظ المعلومات والحقائق واستظهارها، ولا يشجع على التعلّم الذاتي. كما أن لغة الكتاب لا تعتمد على الحوار، بل تعتمد على السرد. وان حجم الكتاب لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة له. ومادته غير موزعة بشكل متوازن بين الفصلين الدراسيين.

كما بينت الدراسات أن الكتاب المدرسي بحاجة إلى تقويم مستمر يشترك فيه كل الأطراف ذات العلاقة كالمعلم والمشرف التربوي والطالب وولي الأمر وكل المعنيين في الجامعات ومجمع اللغة العربية والقطاع الخاص.

الفصل الثالث

الطريقــــة والاجــراءات

مجتمـــع الدراســـة:

تكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مبحث اللغة العربية جميعاً للصف الخامس الاساسي في المدارس الحكومية في الاقليم الجنوبي من الأردن، والتابعة لمديريات التربية والتعليم في الكرك ومعان والطفيلة والعقبة والمزار الجنوبي والقصر، خلال العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢، وعددهم (٣٠٢) معلماً ومعلمة، ومن المشرفين التربويين لمبحث اللغة العربية جميعاً في مديريات التربية والتعليم المذكورة وعددهم (١٣) مشرفاً ومشرفة. ويبيّن الجدول رقم (١) توزيع افراد مجتمع الدراسة على مديريات التربية والتعليم ، وفق التقارير السنوية لاقسام الاحصاء والتخطيط، وسجلات اقسام الاشراف التربوي في المديريات المذكورة:

جدول رقم (١)

توزيع افراد مجتمع الدراسة على مديريات التربية والتعليم

مديريات التربية والتعليم	المعلمـــون			المشرفون التربويون		
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
الكـــرك	٤٠	٤٥	٨٥	٣	١	٤
معـــان	٣٠	٤٠	٧٠	٣	-	٣
الطفيلة	٢٠	٢٩	٤٩	٢	-	٢
العقبـة	١٧	١٤	٣١	١	-	١
المزار الجنوبي	١٢	٢١	٣٣	٢	-	٢
القصـــر	١٤	٢٠	٣٤	١	-	١
المجمـــوع	١٣٣	١٦٩	٣٠٢	١٢	١	١٣

عينـــة الدراســـة:

تكوّنت عينة الدراسة من المشرفين التربويين لمبحث اللغة العربية جميعاً، في مديريات التربية والتعليم المذكورة وعددهم (١٣) مشرفاً ومشرفة، ومن (١٠٠) معلم ومعلمة ممن يدرسون مبحث اللغة العربية للصف الخامس الاساسي، يمثلون مديريات التربية والتعليم المذكورة، واختار الباحث عينة المعلمين والمعلمات بالطريقة العشوائية الطبقية، بحيث يتناسب عدد افراد العينة من حيث جنسهم والمديرية التابعين لها مع طبيعة توزيعهم في مجتمع الدراسة، واختيرت العينة ضمن المديرية الواحدة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد شكلت عينة المعلمين ٣٣٪ من مجتمعهم.

ويبين الجدول رقم (٢) توزيع افراد عينة الدراسة حسب جنسهم ومديرية التربية والتعليم التابعين لها:

جدول رقم (٢)

توزيع افراد عينة الدراسة حسب جنسهم ومديرية التربية والتعليم التابعين لها

مديريات التربية والتعليم	المعلمـــــون			المشرفون التربويون		
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
الكـــــرك	١٣	١٥	٢٨	٣	١	٤
معـــــان	١٠	١٣	٢٣	٣	-	٣
الطفيلـة	٧	٩	١٦	٢	-	٢
العقبـــة	٦	٥	١١	١	-	١
المزار الجنوبي	٤	٧	١١	٢	-	٢
القصـــــر	٤	٧	١١	١	-	١
المجمـــوع	٤٤	٥٦	١٠٠	١٢	١	١٣

أداة الدراسة:

طوّر الباحث استبانة لاستطلاع آراء المعلمين والمشرفين التربويين حول كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي في مديريات التربية والتعليم في الاقليم الجنوبي من الأردن. وتناولت الاستبانة ستة مجالات لتقويم الكتاب المدرسي هي: الأهداف، والمحتوى، ولغة الكتاب، وطرق التدريس وأساليبه، والاسئلة التقويمية، والاخراج الفني للكتاب. وتوصل الباحث إلى هذه المجالات من خلال الدراسات السابقة ورأي لجنة المحكمين وتضمن كل مجال عدداً كافياً من الفقرات. وتطلبت اجابة استبانة الدراسة من كل فرد من افراد العينة قراءة كل فقرة من فقراتها، وبيان درجة تقويمه لمدى توافر مضمون الفقرة في الكتاب، وفق مقياس ليكرت الخماسي: مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً، لتأخذ درجات: ٥، ٤، ٣، ٢، ١، على الترتيب. وبذلك فقد تراوحت علامة الفرد على كل فقرة بين (١-٥). وأما علامة الفرد على كل مجال فقد كان حدّها الأدنى، عدد فقرات المجال المعني مضروباً بالحد الأدنى للفقرة، وحدّها الأعلى، عدد فقرات المجال المعني مضروباً بالحد الاعلى للفقرة. ويبين الجدول رقم (٣) مجالات تقويم الكتاب في الأداة، وعدد فقرات كل مجال، والعلامات الممكنة لكل مجال:

جدول رقم (٣)

مجالات تقويم الكتاب في الأداة وعدد فقراتها والعلامة الممكنة لكل مجال

رقم المجال	موضوع المجال	عدد الفقرات	العلامة الدنيا	العلامة القصوى
الأول	أهداف الكتاب	١٠	١٠	٥٠
الثاني	محتوى الكتاب	١٤	١٤	٧٠
الثالث	لغة الكتاب	٨	٨	٤٠
الرابع	طرق التدريس وأساليبه في الكتاب	١١	١١	٥٥
الخامس	الاسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب	٨	٨	٤٠
السادس	الاخراج الفني للكتاب	١٤	١٤	٧٠

وحاول الباحث ضمان صدق الأداة بطريقتين : إذ عرضها وفق الطريقة الأولى على عشرة محكّمين (أستاذين من كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، اربعة مشرفين تربويين لمبحث اللغة العربية من خارج عينة الدراسة ، وأربعة معلمين يدرسون اللغة العربية من خارج عينة الدراسة)، وطلب اليهم اعطاء أرائهم حول الأداة من حيث:

- درجة مناسبة كل فقرة للمجال ، وتبنّى الباحث الفقرات التي حصلت كل منها على موافقة سبعة من المحكمين العشرة.
- درجة وضوح صياغة الفقرة، وتبنّى الباحث الفقرات التي حصلت كل منها على موافقة سبعة من المحكمين العشرة.
- درجة انتماء الفقرة للمجال، وتبنّى الباحث الفقرات التي حصلت كل منها على موافقة سبعة من المحكمين العشرة.
- درجة شمولية الفقرات للمجال، إذ عد الباحث الفقرات التي حصلت على متوسط (٧٥. ٠) ذات صبغة شمولية.
- درجة شمولية مجالات التقويم المستخدمة في الأداة لمجالات التقويم، إذ عدّ الباحث المجالات ذات صبغة شمولية وذلك لحصولها على متوسط أكثر من (٧٥. ٠). كما طلب الباحث من المحكمين اعطاء أرائهم حول الإضافة أو الحذف أو التعديل في الاستبانة، ثم عُدلت الاستبانة بناء على أراء المحكمين.

وحاول الباحث ضمان صدق الأداة باتباع طريقة ثانية تمثلت بتطبيقها على عينة تجريبية استطلاعية من (٣٠) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وايجاد معاملات ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، واستثنى الباحث الفقرات التي قلّت دلالة ارتباط كل منها بمجالها عن (α=.05).

وتأكد الباحث من ثبات الأداة بحساب معامل ثبات كل مجال، ومعامل ثبات الأداة ككل، باستخدام معادلة كرونباخ الفا (α) ، وذلك في ضوء استجابات

افراد العينة التجريبية الاستطلاعية لفقرات الأداة. ويوفر معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة دلالة لثبات الاداة من جهة ، وطريقة ثالثة لضمان صدقها من جهة أخرى.

وقد بلغ معامل ثبات الأداة ككل (٠.٩٦) وتراوحت معاملات ثبات مجالاتها بين (٠.٨١-٠.٨٨).

وفي حين يبين الجدول رقم (٤) معامل ثبات الاداة ككل، ومعاملات ثبات مجالاتها فإن الملحق رقم (١) يمثل الأداة بصورتها النهائية.

جدول رقم (٤)

معامل ثبات الأداة ككل ومعاملات ثبات مجالاتها

رقم المجال	موضوع المجال	معامل الثبات
الأول	أهداف الكتاب	٠.٨٤
الثاني	محتوى الكتاب	٠.٨٨
الثالث	لغة الكتاب	٠.٨١
الرابع	طرق التدريس وأساليبه في الكتاب	٠.٨٦
الخامس	الاسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب	٠.٨٣
السادس	الاخراج الفني للكتاب	٠.٨٢
	معامل ثبات الأداة ككل	٠.٩٦

اجراءات الدراسة:

اتّبع الباحث الخطوات التالية لاجراء الدراسة:

١- تحديد مجتمع الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين

٢- تحديد عينة الدراسة من بين افراد مجتمع الدراسة

٣- الحصول على موافقة مديري التربية والتعليم في الاقليم الجنوبي من الأردن من اجل تطبيق الأداة.

٤- بناء الأداة.

٥- التأكد من صدق الأداة وثباتها، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية.

٦- تطبيق الأداة على افراد عينة الدراسة.

٧- تحليل البيانات ومناقشتها والخروج بتوصيات تخص الكتاب المدرسي بعامة، وكتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي بخاصة .

المعالجة الاحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول (ما نقاط القوة ونقاط الضعف في كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي، ضمن كل مجال من مجالات تقويم الكتاب حسب رأي كل من المعلمين والمشرفين التربويين؟)، طلب الباحث من خمسة من اعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية في جامعة مؤتة، تحديد المتوسط للفقرة حتى تُعد فقرة قوة، وتحديد المتوسط الحسابي لها حتى تُعد فقرة ضعف ، آخذين باعتبارهم أن علامة الفقرة تتراوح بين (١-٥). وقد كان معيار القوة (٣.٨) في حين كان معيار الضعف (٢.٥) وفقاً لاراء المحكمين. وقام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وذلك بالنسبة لمجموعتي المعلمين والمشرفين التربويين كل على حدة. ثم قارن كل متوسط مع معياري القوة والضعف ، مستخدماً اختبار (ز) Z-test الاحصائي إذ عدّ الباحث الفقرات التي لم يقل متوسط كل منها بدلالة احصائية (α=.05) عن معيار القوة، نقاط قوة، وعدّ الفقرات التي لم يزد متوسط كل منها بدلالة احصائية (α=.05) عن معيار الضعف، نقاط ضعف، وعدّ الباحث الفقرات التي لم ينطبق عليها معيار القوة أو معيار الضعف، نقاطاً متوسطة الفاعلية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني (ما تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين لمجالات تقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي؟) ولتحديد المجالات القوية والمجالات الضعيفة في الكتاب ، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات الاستبانة وذلك بالنسبة لمجموعتي المعلمين والمشرفين التربويين كل على حده، ثم قارن كل

متوسط مع معياري القوة والضعف، إذ عد الباحث المجالات التي لا يقل متوسط كل منها بدلالة احصائية (α=.05) عن معيار القوة مجالات قوة. وعد المجالات التي لم يزد متوسط كل منها بدلالة احصائية (α=.05) عن معيار الضعف ، مجالات ضعف. وعد الباحث المجالات التي لم ينطبق عليها معيار القوة أو معيار الضعف مجالات متوسطة الفاعلية. وقد قام الباحث بتحويل العلامة العظمى للمجال لتصبح (٥) خمس علامات.

ولاختبار صحة الفرضية الرئيسية المنبثقة عن سؤال الدراسة الثاني وهي [لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=.05) بين تقديرات كل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الاساسي]، اتضح أن للدراسة متغيراً مستقلاً واحداً هو الوظيفة (وهي إما معلم أو مشرف)، سعت لاستقصاء أثره في ستة متغيرات تابعة يمثل كل منها أحد مجالات تقويم الكتاب المدرسي، وقد يكون تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) هو الاختبار الاحصائي الاكثر مناسبة، ولما كان للدراسة مجموعتان فقط (معلمون ومشرفون) فإن هتلنج-ت٢ $Hotelling\text{-}T^2$ الاكثر مناسبة من بين أساليب MANOVA. ومن شأن هذا الاختبار الاحصائي أن يبيّن ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين على المجالات الستة مجتمعة.

وفي حال كشف $Hotelling\text{-}T^2$ عن فروق ذات دلالة احصائية (α=.05) على المجالات الستة مجتمعة، سيلجأ الباحث إلى اجراء اختبار (ت) (t-test) لفحص دلالة الفرق بين متوسطي تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين على كل مجال من المجالات الستة على حدة، وذلك لتحديد المجال الذي اختلفت تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين حوله. ويقدم كل اختبار من اختبارات (ت) (t-test) فحصاً لكل فرضية من الفرضيات الستة الفرعية .

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث (ما تقديرات كل من المعلمين

والمشرفين التربويين لكتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي بشكل عام؟) ولاختبار صحة الفرضية المنبثقة عنه [لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=.05) بين تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين لكتاب «لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي بشكل عام] . ولما كانت العلامة القصوى على هذا السؤال ضعف العلامة القصوى على الفقرة، اعتمد الباحث معياري القوة والضعف للفقرات (٣.٨ ، ٢.٥) مضروبة بالعدد (٢) ليكونا معياري قوة وضعف تقديرات المعلمين والمشرفين للكتاب بشكل عام (٧.٦ ، ٥.٠). قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات كل من المعلمين والمشرفين وفق آرائهم على الفقرة الأخيرة في الأداة والتي طلبت اليهم اعطاء تقديرهم للكتاب بشكل عام على مقياس من (١-١٠). ثم قارن الباحث كلا من متوسطي تقديرات المعلمين والمشرفين مع معياري القوة والضعف، إذ عدّ الباحث الكتاب قوياً إذا لم يقل متوسطة بدلالة احصائية عن معيار القوة ، وعدّه ضعيفاً إذا لم يزد متوسطه بدلالة احصائية عن معيار الضعف ، وعدّه متوسط القوة إذ لم ينطبق عليه أي من معياري القوة والضعف. ثم قام الباحث بفحص الفرق بين متوسطي تقديرات المعلمين والمشرفين باستخدام اختبار(ت) (t-test) .

الفصل الرابع

النتائج

هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الاقليم الجنوبي من الأردن، للوقوف على نقاط القوة والضعف فيه من أجل الحصول على تغذية راجعة قد تفيد صانعي القرار في تحسينه.

بعد تطبيق الأداة على عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين جُمعت البيانات وحُلِّلت باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة ولكل مجال وللكتاب بشكل عام. ثم أستخدم الاحصائي(T^2 - Hotelling) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين لمجالات تقويم الكتاب الستة مجتمعة. كما استخدم اختبار (ت) ((t-test)) لمعرفة الفرق بين تقديرات المعلمين والمشرفين للكتاب بشكل عام.

ويتضمن هذا الفصل عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال الاجابة عن أسئلتها التالية :

١- ما نقاط القوة ونقاط الضعف في كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي ضمن كل مجال من مجالات تقويم الكتاب، حسب رأي كل من المعلمين والمشرفين التربويين ؟

٢- ما تقديرات كل من المعلمين والمشرفين التربويين لمجالات تقويم الكتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي ؟

٣- ما تقديرات كل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي بشكل عام ؟

وقد اعتمدت الدراسة ثلاثة محكات لمستويات التقدير التقويمي للمعلمين والمشرفين التربويين، بناء على رأي هيئة محكمين، وكانت المستويات

كما يلي :

أ- مستوى قوي : يزيد عن محك القوة (٣.٨)، أو لا يقل عنه بدلالة احصائية.

ب- مستوى ضعيف : يقع دون محك الضعف (٢.٥) من العلامة الكلية للفقرة أو المجال، أو لا يزيد عنه بدلالة احصائية.

جـ- مستوى متوسط : ويقع فيه الفقرات التي لا ينطبق عليها أي من محكي القوة أو الضعف.

ويكون عرض النتائج وفق الاجابات عن أسئلة الدراسة وعلى النحو التالي :

أولاً - نقاط القوة والضعف.

ثانياً - تقديرات المشرفين والمعلمين لمجالات تقويم الكتاب.

ثالثاً - تقديرات المشرفين والمعلمين للكتاب بشكل عام.

أولاً - نقاط القوة والضعف

بعد استجابة المشرفين التربويين والمعلمين للاستبانة الموجهّة اليهم، جُمعت البيانات وحُلّلت باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة ضمن كل مجال، وكانت كما يلي :

أ- نقاط القوة والضعف ضمن المجال الأول - أهداف الكتاب

تكوّن هذا المجال من (١٠) عشر فقرات تتعلق بأهداف الكتاب. وقد أجمع المشرفون التربويون والمعلمون على اعتبارها نقاط قوة في الكتاب، إذ تراوحت متوسطات تقديرات المشرفين لها بين (٣.٧٥) للفقرة التي تتعلق بدرجة محدودية الأهداف وقابليتها للتحقق، و (٤.٣٣) لكل من الفقرتين المتعلقتين بدرجة انسجام أهداف الكتاب مع الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي ودرجة انسجامها مع الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي. وتراوحت متوسطات تقديرات المعلمين للفقرات بين (٣.٦٦) للفقرة المتعلقة بدرجة تركيز أهداف الكتاب على الجانب الحس حركي، و (٤.٣) لكل من الفقرتين

المتعلقتين بدرجة انسجام أهداف الكتاب مع الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي، ودرجة تركيزها على تنمية الاتجاهات الايجابية والقيم الحميدة. وعند استخدام اختبار (ز) Z-test لفحص الفروق بين هذه المتوسطات ومحكات القوة والضعف، تبيّن أن جميع هذه الفقرات اجتازت محك القوة (٣.٨) إذ كانت إما تزيد عنه أو لا تقل عنه بدلالة احصائية. ويبيّن الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لفقرات المجال الأول – أهداف الكتاب.

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لفقرات المجال الأول – أهداف الكتاب :

الرقم المتسلسل	رقم الفقرة في الاستبانة	محتوى الفقرة	المشرفون		المعلمون	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	درجة انسجامها مع الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي.	٤.٣٣	٠.٤٩	٤.٣٠	٠.٥٠
٢	٢	درجة انسجامها مع الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي.	٤.٣٣	٠.٤٩	٤.١٢	٠.٥٩
٣	١٠	درجة تركيزها على تنمية الاتجاهات الايجابية والقيم الحميدة.	٤.٢٥	٠.٦٢	٤.٣٠	٠.٧٢
٤	٦	درجة تركيزها على الجانب الانفعالي.	٤.٢٥	٠.٦٢	٣.٨٠	٠.٧٥
٥	٥	درجة وضوحها من حيث سهولة فهمها.	٤.١٧	٠.٣٩	٤.٠٨	٠.٧٣
٦	٩	درجة مناسبتها لمستوى الطلاب العقلي (اي يمكن تحقيقها في هذا الصف).	٤.٠٨	٠.٩٠	٣.٨٥	٠.٨١
٧	٧	درجة تركيزها على الجانب الحس حركي.	٤.٠٠	٠.٦٠	٣.٦٦	٠.٧٨
٨	٨	درجة مرونتها من حيث امكانية مراجعتها وتعديلها من حين لآخر.	٣.٩٢	٠.٥٢	٣.٨٦	٠.٧٥
٩	٣	درجة مراعاتها للخصائص النمائية لطلاب الصف الخامس.	٣.٩٢	٠.٦٢	٣.٧٧	٠.٦٥
١٠	٤	درجة محدوديتها وقابليتها للتحقق.	٣.٧٥	٠.٥٢	٣.٩٧	٠.٧٦

يتضح من الجدول أنه على الرغم من أن المشرفين والمعلمين اعتبروا جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في الكتاب، إلاّ أن تقديرات المشرفين لمرونة

أهداف الكتاب ودرجة محدوديتها وقابليتها للتحقق، ودرجة مراعاتها للخصائص النمائية للطلبة كانت أقل من تقديراتهم للجوانب الأخرى للأهداف. وبالنسبة للمعلمين فقد كانت تقديراتهم لدرجة تركيز الأهداف على الجانب الانفعالي والجانب الحس حركي، ومناسبتها لمستوى الطلاب العقلي، ومرونتها، ومحدوديتها وقابليتها للتحقق، ودرجة مراعاتها للخصائص النمائية للطلبة، أقل من تقديراتهم للجوانب الأخرى للأهداف.

ب- نقاط القوة والضعف ضمن المجال الثاني - محتوى الكتاب.

تكوّن هذا المجال من (١٤) أربع عشرة فقرة، تتعلق بمحتوى الكتاب. وقد عدّ المشرفون التربويون جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في الكتاب، إذ تراوحت متوسطات تقديراتهم لها بين (٢.٦٧) لكل من الفقرتين المتعلقتين بدرجة تضمّن المحتوى لشروح وتفاسير مناسبة لعمر التلاميذ، ودرجة تكامل المادة العلمية المتضمنة في المحتوى مع المواد الدراسية الأخرى للصف نفسه، و (٤.٤٢) للفقرة المتعلقة بدرجة توزيع المحتوى على الفصلين الدراسيين بشكل متوازن. وقد اجتازت هذه التقديرات محك القوة (٢.٨)، إذ كانت إما تزيد عنه، أو لا تقل عنه بدلالة احصائية، كما كشف ذلك اختبار (ز) Z-test .

وعدّ المعلمون جميع فقرات المجال نقاط قوة في الكتاب باستثناء الفقرتين المتعلقتين بدرجة مراعاة المحتوى لحاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم ودرجة تضمّن المحتوى لشروح وتفاسير مناسبة لعمر التلاميذ، عدّهما المعلمون نقطتين متوسطتي الفاعلية في الكتاب، كما كشف عن ذلك اختبار (ز) Z-test. وتراوحت متوسطات تقديرات المعلمين لفقرات هذا المجال بين (٢.٦١) للفقرة المتعلقة بدرجة تضمن المحتوى لشروح وتفاسير مناسبة لعمر التلاميذ، و (٤.٣) للفقرة المتعلقة بدرجة توزيع المحتوى على الفصلين الدراسيين بشكل متوازن.

ويبيّن الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لفقرات المجال الثاني- محتوى الكتاب.

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لفقرات المجال الثاني – محتوى الكتاب.

الرقم المتسلسل	رقم الفقرة في الاستبانة	محتوى الفقرة	المشرفون		المعلمون	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢١	درجة توزيع المحتوى على الفصلين الدراسيين بشكل متوازن.	٤.٤٢	٠.٦٧	٤.٣٠	٠.٧٢
٢	٢٣	درجة مساهمة المحتوى في تنمية الثروة اللغوية عند التلاميذ.	٤.٣٣	٠.٤٩	٤.١٥	٠.٦٩
٣	١٢	درجة انسجام محتوى الكتاب مع فلسفة التربية وأهدافها العامة والسياسة التعليمية.	٤ر٣٣	٠.٥٦	٤.١٢	٠.٦٨
٤	١١	درجة اشتمال الكتاب على مقدمة توضح أهدافه ووحداته.	٤.١٧	٠.٥٨	٤.٠٩	٠.٧١
٥	١٣	درجة انسجام المحتوى مع أهداف منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي.	٤.٠٨	٠.٢٩	٤.١١	٠.٧٠
٦	١٧	درجة مناسبة حجم المحتوى لعدد الحصص المقررة له.	٤.٠٨	٠.٦٧	٣.٩٨	٠.٩١
٧	١٨	درجة اتسام المادة العلمية المتضمنة في المحتوى بالحداثة والمعاصرة.	٤.٢٥	٠.٦٢	٣.٨٨	٠.٨١
٨	٢٢	درجة تنظيم المادة وتدرّجها بطريقة تناسب التلاميذ.	٣.٩٢	٠.٥٢	٤.٠٣	٠.٦٣
٩	١٦	درجة مناسبة المحتوى لخبرات التلاميذ السابقة.	٣.٩٢	٠.٧٩	٣.٨٢	٠.٧٨
١٠	١٤	درجة مراعاة المحتوى لحاجات التلميذ وميوله ورغباته.	٣.٧٥	٠.٦٢	*٣.٦٤	٠.٧٣
١١	١٥	درجة مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين التلاميذ.	٣.٧٥	٠.٦٢	٣.٧٠	٠.٧٢
١٢	١٩	درجة اتسام المادة العلمية المتضمنة في المحتوى بالدقة.	٣.٧٥	٠.٧٨	٣.٧٨	٠.٧٣
١٣	٢٠	درجة تضمّن المحتوى لشروح وتفاسير مناسبة لعمر التلاميذ.	٣.٦٧	٠.٦٧	*٣.٦١	٠.٧١
١٤	٢٤	درجة تكامل المادة العلمية المُتضمَّنة في المحتوى مع المواد الدراسية الأخرى للصف نفسه.	٣.٦٧	٠.٤٩	٣.٧٢	٠.٨٧

* فقرة متوسطة الفاعلية

يتضح من الجدول إنه على الرغم من أن المشرفين التربويين اعتبروا جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في الكتاب، إلاّ أن تقديراتهم لدرجة تنظيم المادة وتدرجها بطريقة تناسب التلاميذ، ودرجة مناسبة المحتوى لخبرات التلاميذ السابقة ودرجة مراعاته لحاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم، ومراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ، ودرجة اتسام المادة العلمية المتضمنة في المحتوى بالدقة، ودرجة تضمّن المحتوى لشروح وتفاسير مناسبة لعمر التلاميذ، ودرجة تكامل المادة العلمية المتضمنة في المحتوى مع المواد الدراسية الأخرى للصف نفسه كانت أقل من تقديراتهم للجوانب الأخرى للمحتوى. وعلى الرغم من أن المعلمين اعتبروا جميع فقرات المجال نقاط قوة في الكتاب باستثناء الفقرتين (١٤، ٢٠) إلا أن تقديراتهم لدرجة مناسبة حجم المحتوى لعدد الحصص المقررة له، ودرجة اتسام المادة العلمية المتضمنة في المحتوى بالدقة وبالحداثة والمعاصرة، ودرجة مناسبة المحتوى لخبرات التلاميذ السابقة، ودرجة مراعاته لحاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم، ومراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ، ودرجة تضمّن المحتوى لشروح وتفاسير مناسبة لعمر التلاميذ، ودرجة تكامل المادة العملية المتضمنة في المحتوى مع المواد الدراسية الأخرى، كانت أقل من تقديراتهم للجوانب الأخرى للمحتوى.

جـ- نقاط القوة والضعف ضمن المجال الثالث - لغة الكتاب

تكوّن هذا المجال من (٨) ثماني فقرات تتعلق بلغة الكتاب، وقد أجمع المشرفون التربويون والمعلمون على اعتبارها نقاط قوة في الكتاب، إذ تراوحت متوسطات تقديرات المشرفين لها بين (٣.٦٧) للفقرة المتعلقة بدرجة خلو الكتاب من الأخطاء اللغوية، و (٤.٢٥) لكل من الفقرات المتعلقة بدرجة ابراز لغة الكتاب للمفردات الجديدة والمصطلحات العلمية وتوضيحها للطلاب، ودرجة مراعاة الكتاب لعلامات الترقيم، ودرجة تجنّب الكتاب للكلمات الغريبة وتفضيل المألوفة، الا اذا كان القصد اثراء معارف التلميذ ومعجمه اللغوي

بمفهومات جديدة. وتراوحت متوسطات تقديرات المعلمين للفقرات بين (٣.٧٣) للفقرة المتعلقة بدرجة اتفاق لغة الكتاب مع حصيلة التلاميذ اللغوية، و (٤.٥) للفقرة المتعلقة بدرجة مراعاة الكتاب لعلامات الترقيم. ولدى استخدام اختبار (ز) Z-test لفحص الفروق بين هذه المتوسطات ومحكات القوة والضعف تبيّن أن جميع هذه الفقرات اجتازت محك القوة (٣.٨) إذ كانت إما تزيد عنه أو لا تقل عنه بدلالة احصائية. ويبيّن الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لفقرات المجال الثالث - لغة الكتاب.

جدول رقم (٧)

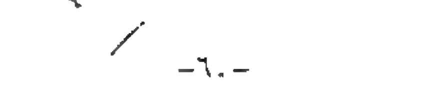
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لفقرات المجال الثالث - لغة الكتاب

الرقم المتسلسل	رقم الفقرة في الاستبانة	محتوى الفقرة	المشرفون		المعلمون	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٠	درجة مراعاة الكتاب لعلامات الترقيم.	٤.٢٥	٠.٦٢	٤.٥٠	٠.٦٠
٢	٣٢	درجة تجنّب الكتاب للكلمات الغريبة وتفضيل المألوفة إلا إذا كان القصد اثراء معارف التلميذ ومعجمه اللغوي بمفهومات جديدة.	٤.٢٥	٠.٦٢	٤.٠٧	٠.٧٧
٣	٢٦	درجة ابراز لغة الكتاب للمفردات الجديدة والمصطلحات العلمية وتوضيحها للطلاب.	٤.٢٥	٠.٦٢	٤.٠٤	٠.٧٦
٤	٢١	درجة ضبط الكلمات بالشكل في المواضع التي يلزم شكلها.	٤.٠٠	٠.٧٤	٤.٢٥	٠.٧٣
٥	٢٥	درجة مناسبة لغة الكتاب لنضج التلاميذ اللغوي.	٤.٠٠	٠.٤٣	٣.٩٩	٠.٦٧
٦	٢٩	درجة تجنّب الكتاب للجمل الطويلة المعقدة واستخدام الجمل القصيرة التي تعبر كل منها عن فكرة واحدة.	٣.٩٢	٠.٦٧	٤.١٢	٠.٧٨
٧	٢٧	درجة اتفاق لغة الكتاب مع حصيلة التلاميذ اللغوية.	٣.٩٢	٠.٢٩	٣.٧٣	٠.٧٦
٨	٢٨	درجة خلو الكتاب من الأخطاء اللغوية.	٣.٦٧	٠.٦٥	٣.٨	٠.٩٦

يتّضح من الجدول أنه على الرغم من أن المشرفين التربويين والمعلمين اعتبروا جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في الكتاب، إلاّ ان تقديرات المشرفين لدرجة تجنّب الكتاب للجمل الطويلة المعقدة واستخدام الجمل القصيرة التي تعبر كل منها عن فكرة واحدة، ودرجة اتفاق لغة الكتاب مع حصيلة التلاميذ اللغوية، ودرجة خلو الكتاب من الأخطاء اللغوية، كانت أقل من تقديراتهم للجوانب الأخرى للغة الكتاب. وبالنسبة للمعلمين فقد كانت تقديراتهم لدرجة مناسبة لغة الكتاب لنضج التلاميذ اللغوي، ودرجة اتفاق لغة الكتاب مع حصيلة التلاميذ اللغوية، ودرجة خلو الكتاب من الأخطاء اللغوية، أقل من تقديراتهم للجوانب الأخرى للغة الكتاب.

د- **نقاط القوة والضعف ضمن المجال الرابع - طرق التدريس وأساليبه في الكتاب :**

تكوّن هذا المجال من (١١) أحدى عشرة فقرة، تتعلق بطرق التدريس وأساليبه في الكتاب. وقد أجمع المشرفون التربويون والمعلمون على اعتبارها نقاط قوة في الكتاب، إذ تراوحت متوسطات تقديرات المشرفين لها بين (٣.٦٧) لكل من الفقرتين المتعلقتين بدرجة مراعاة طرق التدريس وأساليبه لأسس ومبادىء التعلّم الفاعل وفق أحدث معطيات علم النفس التربوي ونظريات التعلّم، ودرجة موازنة الكتاب بين الأنشطة الصفية وغير الصفية، و (٤.٢٥) للفقرة المتعلقة بدرجة تجنّب الكتاب الايجاز المخل. وتراوحت متوسطات تقديرات المعلمين للفقرات بين (٣.٦٦) للفقرة المتعلقة بدرجة موازنة الكتاب بين الأنشطة الصفية وغير الصفية، و (٤.١٤) للفقرة المتعلقة بدرجة تجنب الكتاب التكرار الممل. ولدى استخدام اختبار (ز) Z-test لفحص الفروق بين هذه المتوسطات ومحكات القوة والضعف، تبيّن أن جميع هذه الفقرات اجتازت محك القوة (٣.٨)، إذ كانت إما تزيد عنه، أو لا تقل عنه بدلالة احصائية. ويبيّن الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين



التربويين والمعلمين لفقرات المجال الرابع- طرق التدريس وأساليبه في الكتاب.

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لفقرات المجال الرابع- طرق التدريس وأساليبه في الكتاب

الرقم المتسلسل	رقم الفقرة في الاستبانة	محتوى الفقرة	المشرفون: المتوسط الحسابي	المشرفون: الانحراف المعياري	المعلمون: المتوسط الحسابي	المعلمون: الانحراف المعياري
١	٣٣	درجة تشويقها وتشجيعها على التعلّم.	٤.٠٨	٠.٢٩	٤.٠٣	٠.٦٤
٢	٣٥	درجة تجنّب الكتاب التكرار الممل.	٤.٠٠	٠.٠٠	٤.١٤	٠.٨٠
٣	٣٦	درجة تجنّب الكتاب الايجاز المخل.	٤.٢٥	٠.٦٢	٣.٩٢	٠.٨٦
٤	٤٢	درجة كفاية النشاطات للتلاميذ ومناسبتها.	٤.٠٨	٠.٦٧	٣.٦٥	٠.٨٣
٥	٤٠	درجة تشجيع طرق التدريس وأساليبه على اشراك الطالب بشكل فاعل باعتباره عنصراً ايجابياً وفاعلاً في عملية التعلّم.	٣.٨٣	٠.٢٩	٤.١٣	٠.٦٩
٦	٣٨	درجة مساعدة طرق التدريس وأساليبه على تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ.	٣.٩٢	٠.٦٧	٣.٨٣	٠.٧٧
٧	٤١	درجة مساعدة الكتاب على التعلّم الذاتي والمستمر.	٣.٩٢	٠.٧٩	٣.٧٢	٠.٨٣
٨	٣٤	درجة حفزها على القراءات الاضافية في نهاية كل فصل.	٣.٨٣	٠.٥٨	٣.٦٧	٠.٨٢
٩	٤٣	درجة اعتماد طرق التدريس وأساليبه على الحوار أكثر من السرد.	٣.٧٥	٠.٤٥	٣.٩٣	٠.٧٨
١٠	٣٩	درجة مراعاة طرق التدريس وأساليبه لأسس ومبادىء التعلّم الفاعل وفق أحدث معطيات علم النفس التربوي ونظريات التعلّم.	٣.٦٧	٠.٤٩	٣.٨٨	٠.٧٩
١١	٣٧	درجة موازنة الكتاب بين الانشطة الصفية وغير الصفية.	٣.٦٧	٠.٩٨	٣.٦٦	٠.٨١

يتضح من الجدول أنه بالرغم من أن المشرفين والمعلمين اعتبروا جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في الكتاب، إلا أن تقديرات المشرفين لدرجة تشجيع طرق التدريس وأساليبه على اشراك الطالب بشكل فاعل، ودرجة مساعدتها

على تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ ودرجة مراعاتها لأسس ومبادىء التعلّم الفاعل وفق أحدث معطيات علم النفس التربوي ونظريات التعلّم، ودرجة مساعدة الكتاب على التعلّم الذاتي والمستمر، ودرجة اعتماد طرق التدريس وأساليبه على الحوار أكثر من السرد، ودرجة حفزها على القراءات الاضافية في نهاية كل فصل، ودرجة موازنة الكتاب بين الأنشطة الصفية وغير الصفية كانت أقل من تقديراتهم للجوانب الأخرى لطرق التدريس وأساليبه في الكتاب. وبالنسبة للمعلمين فقد كانت تقديراتهم لدرجة تجنب الكتاب الايجاز المخل، ودرجة كفاية النشاطات ومناسبتها للتلاميذ، ودرجة مساعدة طرق التدريس وأساليبه على تنمية التفكيرالناقد لدى التلاميذ، ودرجة مراعاة طرق التدريس وأساليبه لأسس ومبادىء التعلّم الفاعل وفق أحدث معطيات علم النفس التربوي ونظريات التعلّم، ودرجة مساعدة الكتاب على التعلم الذاتي والمستمر، ودرجة اعتماد طرق التدريس وأساليبه على الحوار أكثر من السرد، ودرجة حفزها على القراءات الاضافية في نهاية كل فصل، ودرجة موازنة الكتاب بين الأنشطة الصفية وغير الصفية، أقل من تقديراتهم للجوانب الأخرى لطرق التدريس وأساليبه في الكتاب.

هـ- نقاط القوة والضعف ضمن المجال الخامس - الأسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب :

تكوّن هذا المجال من (٨) ثماني فقرات تتعلق بالأسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب، وقد أجمع المشرفون التربويون والمعلمون على اعتبارها نقاط قوة في الكتاب، إذ تراوحت متوسطات تقديرات المشرفين لها بين (٣.٥) للفقرة المتعلقة بدرجة مساعدة الأسئلة للمعلمين على تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها، و (٤.٢٥) للفقرة المتعلقة بدرجة مناسبة الأسئلة لمستوى ادراك التلاميذ. وتراوحت متوسطات تقديرات المعلمين للفقرات بين (٣.٧٤) للفقرة المتعلقة بدرجة تنوع الأسئلة ما بين مقالية وموضوعية، و (٤.٤) للفقرة المتعلقة

بدرجة مراعاة الأسئلة للفروق الفردية بين التلاميذ. ولدى استخدام اختبار (ز) Z-test لفحص الفروق بين هذه المتوسطات ومحكات القوة والضعف، تبيّن أن جميع هذه الفقرات اجتازت محك القوة (٣.٨) إذ كانت إما تزيد عنه، أو لا تقل عنه عنه بدلالة احصائية. ويبيّن الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين والمعلمين لفقرات المجال الخامس - الأسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب.

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لفقرات المجال الخامس - الأسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب.

الرقم المتسلسل	رقم الفقرة في الاستبانة	محتوى الفقرة	المشرفون		المعلمون	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤٤	درجة مناسبة الأسئلة لمستوى ادراك التلاميذ.	٤.٢٥	٠.٧٦	٤.١٠	٠.٦٩
٢	٤٦	درجة مراعاة الأسئلة للفروق الفردية بين التلاميذ.	٤.٠٨	٠.٥٢	٤.٤٠	٠.٧٤
٣	٤٥	درجة مساعدة الأسئلة على التقويم الذاتي.	٤.٠	٠.٦٠	٤.٠٠	٠.٦٨
٤	٤٧	درجة تنوع الأسئلة ما بين مقالية وموضوعية.	٣.٩٢	٠.٦٧	٣.٧٤	٠.٨٦
٥	٤٨	درجة شمول الأسئلة لتقويم المجالات المعرفية والانفعالية والحس حركية.	٣.٧٥	٠.٦٢	٣.٩٥	٠.٧٣
٦	٥١	درجة شمول الأسئلة لمستويات مختلفة كالتذكر والتطبيق والاستنتاج.	٣.٧٥	٠.٤٥	٣.٩٧	٠.٧٦
٧	٥٠	درجة اثارة الأسئلة لدافعية المتعلمين للتعلّم.	٣.٦٧	٠.٦٥	٣.٨٦	٠.٧٠
٨	٤٩	درجة مساعدة الأسئلة للمعلمين على تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها.	٣.٥٠	٠.٦٧	٣.٩٢	٠.٦١

يتضح من الجدول أنه على الرغم من أن المشرفين التربويين والمعلمين اعتبروا جميع هذه الفقرات نقاط قوة في الكتاب، إلا أن تقديرات المشرفين لدرجة تنوّع الأسئلة ما بين مقالية وموضوعية، ودرجة شمولها لتقويم المجالات المعرفية والانفعالية والحس حركية، ودرجة شمولها لمستويات مختلفة كالتذكر والتطبيق والاستنتاج، ودرجة اثارتها لدافعية المتعلمين للتعلّم، ودرجة مساعدتها للمعلمين على تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها، كانت أقل من

تقديراتهم للجوانب الأخرى للأسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب. وبالنسبة للمعلمين فقد كانت تقديراتهم لدرجة تنوّع الاسئلة ما بين مقالية وموضوعية، ودرجة شمولها لتقويم المجالات المعرفية والانفعالية والحس حركية، ودرجة شمولها لمستويات مختلفة كالتذكر والتطبيق والاستنتاج ودرجة مساعدتها للمعلمين على تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها، ودرجة اثارتها لدافعية المتعلمين للتعلّم، أقل من تقديراتهم للجوانب الأخرى للأسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب.

و- نقاط القوة والضعف ضمن المجال السادس - الاخراج الفني للكتاب :

تكوّن هذا المجال من (١٤) أربع عشرة فقرة، تتعلق بالاخراج الفني للكتاب، وقد عدّ المشرفون التربويون جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في الكتاب باستثناء الفقرتين المتعلقتين بدرجة متانة غلاف الكتاب ومقاومته للتلف، ودرجة متانة الكتاب من حيث التدبيس والتجليد، اللتين عدّهما المشرفون نقطتين متوسطتي الفاعلية في الكتاب، كما كشف عن ذلك اختبار (ز) Z-test وتراوحت متوسطات تقديرات المشرفين لفقرات هذا المجال بين (٣.٠) لكل من الفقرتين المتعلقتين بدرجة متانة غلاف الكتاب ومقاومته للتلف، ودرجة متانة الكتاب من حيث التدبيس والتجليد، و (٤.٤٢) للفقرة المتعلقة بدرجة بروز عناوين الكتاب الرئيسية والفرعية بحيث يسهل على التلاميذ التعبير عنها.

وعدّ المعلمون جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في الكتاب باستثناء الفقرات المتعلقة بدرجة تصويب الكتاب للأخطاء العلمية والطباعية، ودرجة متانة غلاف الكتاب ومقاومته للتلف ودرجة متانة الكتاب من حيث التدبيس والتجليد التي عدّها المعلمون نقاطاً متوسطة الفاعلية في الكتاب، كما كشف عن ذلك اختبار (ز) Z-test . وتراوحت تقديرات المعلمين لفقرات هذا المجال بين

(٢٫٨٤) للفقرة المتعلقة بدرجة متانة الكتاب من حيث التدبيس والتجليد، و (٤٫٤١) للفقرة المتعلقة بدرجة وضوح طباعة الكتاب. ويبيّن الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين والمعلمين لفقرات المجال السادس . الاخراج الفني للكتاب.

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لفقرات المجال السادس - الاخراج الفني للكتاب.

الرقم المتسلسل	رقم الفقرة في الاستبانة	محتوى الفقرة	المشرفون		المعلمون	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٥٩	درجة بروز عناوين الكتاب الرئيسية والفرعية بحيث يسهل على التلاميذ التعبير عنها.	٤٫٤٢	٠٫٥٢	٤٫٢٣	٠٫٦٠
٢	٥٥	درجة وضوح طباعة الكتاب.	٤٫٣٣	٠٫٤٩	٤٫٤١	٠٫٥٧
٣	٦٣	درجة وضوح الرسوم والأشكال والصور وقابليتها للفهم بواسطة التلاميذ.	٤٫١٧	٠٫٥٨	٤٫٠٣	٠٫٧٧
٤	٥٦	درجة مناسبة حجم الحرف المستخدم في الكتاب لمستوى عمر التلاميذ.	٤٫٠٨	٠٫٢٩	٤٫٢٣	٠٫٦٦
٥	٥٧	درجة مناسبة المسافة بين الكلمات في الكتاب لمستوى عمر التلاميذ.	٤٫٠٨	٠٫٢٩	٤٫١٣	٠٫٧٣
٦	٥٨	درجة مناسبة عدد الأسطر في صفحات الكتاب لمستوى عمر التلاميذ.	٤٫٠٨	٠٫٢٩	٤٫٠٣	٠٫٧٠
٧	٦٥	درجة اشتقاق الرسوم والاشكال والصور من البيئة المحلية للتلاميذ.	٤٫٠٠	٠٫٦٠	٣٫٨١	٠٫٧٥
٨	٦١	درجة خلو الكتاب من الأخطاء الطباعية.	٤٫٠٠	٠٫٦٠	٣٫٧	٠٫٧٧
٩	٦٤	درجة تواجد الرسوم والاشكال والصور في المكان المناسب في الكتاب، أي بجانب المحتوى الخاص بها.	٣٫٩٢	٠٫٧٩	٤٫١٧	٠٫٦٨
١٠	٦٠	جودة الورق المستخدم في الكتاب من حيث اللون والمتانة.	٣٫٩٢	٠٫٦٧	٤٫٠٩	٠٫٧١
١١	٥٤	درجة جاذبية غلاف الكتاب للتلاميذ.	٣٫٥٩	٠٫٧٩	٣٫٧١	٠٫٨١
١٢	٦٢	درجة تصويب الكتاب للأخطاء العلمية والطباعية إن وجدت.	٣٫٣٣	١٫٢٧	*٣٫٤٨	١٫١٧
١٣	٥٢	درجة متانة غلاف الكتاب ومقاومته للتلف.	*٣٫٠٠	٠٫٩٥	*٢٫٨٨	١٫١٢
١٤	٥٣	درجة متانة الكتاب من حيث التدبيس والتجليد	*٣٫٠٠	٠٫٩٥	*٢٫٨٤	١٫٠٧

* فقرة متوسطة الفاعلية.

يتضح من الجدول أنه على الرغم من أن المشرفين التربويين اعتبروا جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في الكتاب، باستثناء الفقرتين (٥٢، ٥٣)، إلا أن تقديراتهم لدرجة تواجد الرسوم والاشكال والصور في المكان المناسب من الكتاب، ودرجة جودة الورق المستخدم في الكتاب، ودرجة جاذبية غلاف الكتاب للتلاميذ، ودرجة تصويب الكتاب للأخطاء العلمية والطباعية، ودرجة متانة غلاف الكتاب ومقاومته للتلف، ودرجة متانة الكتاب من حيث التدبيس والتجليد، كانت أقل من تقديراتهم للجوانب الأخرى للاخراج الفني للكتاب. وعلى الرغم من أن المعلمين اعتبروا جميع فقرات المجال نقاط قوة في الكتاب، باستثناء الفقرات (٥٢، ٥٣، ٦٢)، إلا أن تقديراتهم لدرجة اشتقاق الرسوم والاشكال والصور من البيئة المحلية للتلاميذ، ودرجة خلو الكتاب من الأخطاء الطباعية، ودرجة جاذبية غلاف الكتاب للتلاميذ، ودرجة تصويب الكتاب للأخطاء العلمية والطباعية، ودرجة متانة غلاف الكتاب ومقاومته للتلف ودرجة متانة الكتاب من حيث التدبيس والتجليد، كانت أقل من تقديراتهم للجوانب الأخرى للاخراج الفني للكتاب.

ثانياً : تقديرات المشرفين والمعلمين لمجالات تقويم الكتاب

بعد استجابة المشرفين التربويين والمعلمين للاستبانة الموجهة إليهم، جُمعت البيانات وحُلّلت، وأُستخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال، كما استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) باستخدام أسلوب هتلنج – ت٢ Hotelling - T^2 لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين على المجالات الستة مجتمعة. وكانت النتائج كما يلي :

أ- مجالات القوة والضعف :

تكوّنت الاستبانة من ستة مجالات هي : أهداف الكتاب، ومحتوى الكتاب، ولغة الكتاب، وطرق التدريس وأساليبه في الكتاب، والأسئلة

التقويمية المتوفرة في الكتاب والاخراج الفني للكتاب. وقد أجمع المشرفون التربويون والمعلمون على اعتبارها مجالات قوة في الكتاب، إذ تراوحت متوسطات تقديرات المشرفين لها بين (٣.٨٥) للمجال المتعلق بالاخراج الفني للكتاب و (٤.١)، للمجال المتعلق بأهداف الكتاب. وتراوحت متوسطات تقديرات المعلمين للمجالات بين (٣.٨٥) للمجال المتعلق بالاخراج الفني للكتاب، و (٤.٠٦) للمجال المتعلق بلغة الكتاب. ويبيّن الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين والمعلمين لمجالات تقويم كتاب "لغتنا العربية" للصف الخامس الأساسي.

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لمجالات تقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي

رقم المجال	محتوى المجال	المشرفون		المعلمون	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاول	أهداف الكتاب	٤.١٠	٠.٣٥	٣.٩٤	٠.٤١
الثاني	محتوى الكتاب	٤.٠١	٠.٣٣	٣.٩٢	٠.٣٧
الثالث	لغة الكتاب	٤.٠٣	٠.٤٤	٤.٠٦	٠.٤٢
الرابع	طرق التدريس وأساليبه في الكتاب	٣.٩١	٠.٢٩	٣.٨٧	٠.٥٢
الخامس	الاسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب	٣.٨٧	٠.٤٠	٣.٩٥	٠.٤٤
السادس	الاخراج الفني للكتاب	٣.٨٥	٠.٢٨	٣.٨٥	٠.٤٣

يتضح من الجدول أنه على الرغم من أن المشرفين والمعلمين اعتبروا جميع المجالات مجالات قوة في الكتاب، إلا أن تقديرات المشرفين لمجال طرق التدريس وأساليبه في الكتاب، ومجال الاسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب، ومجال الاخراج الفني للكتاب، كانت أقل من تقديراتهم لمجالات: أهداف الكتاب، ومحتوى الكتاب ولغة الكتاب. وبالنسبة للمعلمين فقد كانت تقديراتهم لمجال أهداف الكتاب، ومجال محتوى الكتاب، ومجال طرق التدريس وأساليبه في الكتاب، ومجال الاسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب، ومجال الاخراج الفني للكتاب، أقل من تقديراتهم لمجال لغة الكتاب.

ب- الفرق بين تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين للمجالات:

لقد أظهرت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات T^2- Hotelling، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية ($P > .05$) بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين على المجالات الستة مجتمعة. ولذلك لم تكن هناك حاجة لاجراء اختبار (ت) t-test. ويوضح الجدول رقم (١٢) نتيجة اختبار T^2- Hotelling.

جدول رقم (١٢)

نتيجة اختبار T^2- Hotelling للفرق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لمجالات التقويم الستة مجتمعة

مصدر التباين	قيمة T^2	درجات الحرية الافتراضية	درجات الحرية الخطأ	ف F
الوظيفة (معلم، مشرف)	٠,٠٠٥٢٣١	٦	١٠٥	٠,٤٨٧ *

* $P > .05$

ثالثاً - تقديرات المشرفين والمعلمين للكتاب بشكل عام

بعد استجابة المشرفين والمعلمين للفقرة الأخيرة في الاستبانة التي طلبت اليهم اعطاء تقديرهم للكتاب بشكل عام على مقياس من (١-١٠)، جُمعت البيانات وحُلّلت باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات كل من المشرفين والمعلمين، ثم فُحص الفرق بين متوسطي تقديرات المشرفين والمعلمين باستخدام اختبار (ت) t-test، وكانت النتائج كما يلي:

كان متوسط تقديرات المشرفين للكتاب بشكل عام هو (٨,٢٩) والانحراف المعياري هو (٠,٤٠) وكان متوسط تقديرات المعلمين للكتاب هو (٨,١٦) والانحراف المعياري هو (٠,٦٨) وهذه التقديرات مرتفعة، إذ تجاوزت محك القوة المعتمد في هذه الدراسة للكتاب بشكل عام وهو (٧,٦).

وأظهرت نتائج اختبار (ت) t-test لفحص الفرق بين متوسطي تقديرات المشرفين والمعلمين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية ($P > .05$) بين

متوسطي تقديرات المشرفين والمعلمين. ويوضح الجدول رقم (١٣) نتيجة اختبار (ت) t-test .

جدول رقم (١٣)
نتيجة اختبار (ت) t-test للفرق بين متوسطي تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين للكتاب بشكل عام

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)
المشرفون	٨,٢٩	٠,٤٠	٠,٦٨*
المعلمون	٨,١٦	٠,٦٨	

* P>.05

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

لقد بيّن الفصل السابق نتائج الدراسة بشكل تفصيلي، ويناقش الباحث في هذا الفصل تلك النتائج وفق الترتيب الذي اعتمد في عرض النتائج في الفصل السابق على النحو التالي :

١. مناقشة نتائج السؤال الأول، المتعلق بنقاط القوة والضعف في كتاب "لغتنا العربية" للصف الخامس الأساسي، حسب رأي كل من المشرفين التربويين والمعلمين .

٢. مناقشة نتائج السؤال الثاني، المتعلق بتقديرات كل من المشرفين التربويين والمعلمين لمجالات تقويم الكتاب الستة، وايجاد ما إذا كانت هناك فروق بين تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين للمجالات الستة مجتمعة .

٣. مناقشة نتائج السؤال الثالث، المتعلق بتقديرات كل من المشرفين التربويين والمعلمين للكتاب بشكل عام، وايجاد ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطي تقديرات كل من المشرفين التربويين والمعلمين .

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بنقاط قوة الكتاب وضعفه

أ- مناقشة نتائج المجال الأول - أهداف الكتاب :

دلت نتائج الدراسة أن تقديرات كل من المشرفين التربويين والمعلمين لفقرات هذا المجال كانت مرتفعة، فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية عند المشرفين بين (٣.٧٥-٤.٣٣) . وتراوحت عند المعلمين بين (٣.٦٦-٤.٣). وكانت جميع هذه التقديرات إما أعلى من محك القوة المعتمد في هذه الدراسة (٣.٨) أو لا تقل عنه بدلالة احصائية. وبعبارة أخرى كشفت النتائج من اجماع المعلمين والمشرفين على اعتبار جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في الكتاب. ويعني هذا

أن أهداف كتاب "لغتنا العربية" للصف الخامس الأساسي تنسجم مع الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي، ومع الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي، وتركز على الجانب الانفعالي والجانب الحسي الحركي إضافة إلى الجانب المعرفي، كما تركز على تنمية الاتجاهات الايجابية والقيم الحميدة، وإنها مناسبة لمستوى الطلاب العقلي، كما تتصف بالمرونة ويمكن مراجعتها وتعديلها من حين لآخر، وهي كذلك محددة وقابلة للتحقق ، وتراعي الخصائص النمائية للطلاب. ومع أنه يصعب اجراء مقارنة بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة لاختلاف المنهاج المقوم من جهة واختلاف زمن التقويم من جهة أخرى، إلا أنه يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة الشقران (١٩٩٢)، ودراسة عبد الرحمن (١٩٨٨) اللتين أشارتا إلى انسجام الأهداف مع المحتوى، ووضوح الأهداف وسهولة تطبيقها في البيئة التعليمية.

ويلاحظ أنه بالرغم من استيفاء جميع فقرات هذا المجال لمحك القوة المعتمد في هذه الدراسة، إلا أن هبوط التقديرات إلى (٣.٦٦) لدى المعلمين (٣.٧٥) لدى المشرفين يوحي بإمكانية زيادة فعالية الفقرات المتعلقة بمجال الأهداف لجعلها أكثر قوة .

ب- مناقشة نتائج المجال الثاني - محتوى الكتاب :

دلت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين والمعلمين أجمعوا على اعتبار (١٢) فقرة من الفقرات الأربع عشرة المتضمنة في هذا المجال نقاط قوة في الكتاب. ويعني هذا أن كلاً من المشرفين التربويين والمعلمين يعتقدون أن الكتاب يشتمل على مقدمة توضح أهدافه ووحداته وان محتوى الكتاب ينسجم مع فلسفة التربية واهدافها العامة، كما ينسجم مع الاهداف العامة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي، وأنه يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وهو مناسب لخبرات التلاميذ السابقة، كما أن حجم المحتوى مناسب لعدد الحصص المقرر له، ويتوزع على الفصلين الدراسين بشكل متوازن، ويساهم في تنمية

الثروة اللغوية عند التلاميذ، وان المادة العلمية المتضمنة في المحتوى تتسم بالدقة وبالحداثة والمعاصرة، وانها منظمة ومتدرّجة بطريقة تناسب التلاميذ، كما انها تتكامل مع المواد الدراسية الأخرى للصف نفسه. ومع انه يصعب اجراء مقارنة بين نتائج هذه الدراسة والدرسات السابقة لاختلاف المنهاج المقوّم من جهة واختلاف زمن التقويم من جهة أخرى، إلا أنه يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسات: الشقران (١٩٩٢) وعبيدات (١٩٨٩) والجراح (Al-Jarrah, 1987) التي أشارت إلى أن المادة العلمية المتضمنة في المحتوى منظمة ومتدرّجة بشكل منطقي. كما تتفق مع نتائج دراستي شاهين (١٩٩١) وعبيدات (١٩٨٩) اللتين تشيران إلى أن المادة العلمية المتضمنة في المحتوى تتصف بالدقة. كما وتتفق مع دراسة عبيدات (١٩٨٩) التي أشارت إلى توزيع المحتوى على الفصلين الدراسيين بشكل متوازن. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراستي المصطفى (El-Mostafa, 1988) والجراح (Al-Jaraah, 1987) اللتين تشيران إلى خلو كتب سلسلة (بترا) من مقدمة توضح أهدافها ووحداتها. وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة عبدالرحمن (١٩٨٨) التي أشارت إلى عدم التدرج المنطقي في ترتيب المحتوى ليراعى فيه البدء من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول، كما تختلف مع نتائج دراسة شاهين (١٩٩١) التي أشارت إلى عدم توزيع المحتوى على الفصلين الدراسيين بشكل متوازن. كما وتختلف أيضاً مع نتائج دراسات: عبدالله (١٩٩١) وعطية (١٩٩٠) وخويلة (١٩٩٠) وعبيدات (١٩٨٩) التي أشارت إلى عدم مناسبة حجم المحتوى لعدد الحصص المقررة له.

وكشفت نتائج الدراسة أن الاختلاف بين تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين نشأ حول الفقرتين المتعلقتين بدرجة مراعاة محتوى الكتاب لحاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم، ودرجة تضمنه لشروح وتفاسير مناسبة لعمر التلاميذ، ففي الوقت الذي حصلت فيه هاتان الفقرتان على تقديرت عالية من

المشرفين، بلغ حد اعتبارهما نقطتي قوة في الكتاب، قلّل المعلمون من درجة توافر هاتين الفقرتين في الكتاب إلي الحد الذي عدُّتا فيه نقطتين متوسطتي الفاعلية. ربما يعود ذلك إلى الاحتكاك المباشر بين المعلمين والتلاميذ، مما أشعر المعلمين بأن مراعاة المحتوى لحاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم من جهة، وتضمنه لشروح وتفاسير مناسبة لعمرهم من جهة ثانية لم يكن بالمستوى المطلوب، تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عطية (١٩٩٠) التي أشارت إلى خلو كتب التربية الاسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من الشروح والتفاسير المناسبة لعمر التلاميذ، كما تتفق مع دراسة دمعة ومرسي (١٩٨٢) التي أشارت إلى أن كتب العلوم والقراءة تختلف في علاقتها بميول الطلاب وقدراتهم وحاجاتهم.

ويلاحظ أنه بالرغم من استيفاء جميع فقرات هذا المجال لمحك القوة المعتمد في هذه الدراسة لدى المشرفين التربويين، واستيفاء (١٢) فقرة من الفقرات الأربع عشرة المتضمنة في هذا المجال لمحك القوة لدى المعلمين، إلا أن هبوط التقديرات إلى (٣،٦٧) لدى المشرفين التربويين و(٣،٧) لدى المعلمين يوحي بإمكانية زيادة فعالية الفقرات المتعلقة بمجال المحتوى لجعلها أكثر قوة.

جـ- مناقشة نتائج المجال الثالث- لغة الكتاب:

دلّت نتائج الدراسة أن تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لفقرات هذا المجال كانت مرتفعة، فقد تراوحت متوسطات تقديرات المشرفين لها بين (٣،٦٧-٤،٢٥) ومتوسطات تقديرات المعلمين بين (٣،٧٣-٤،٥). وكانت جميع هذه التقديرات إما أعلى من محك القوة المعتمد في هذه الدراسة (٣،٨) أو لا تقل عنه بدلالة احصائية. وبعبارة أخرى كشفت النتائج عن إجماع المعلمين والمشرفين على اعتبار جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في الكتاب. ويعني هذا أن لغة الكتاب مناسبة لنضج التلاميذ اللغوي وتتفق مع حصيلتهم اللغوية. وأنها تبرز المفردات الجديدة والمصطلحات العلمية وتوضحها للتلاميذ، وأن الكتاب يخلو من الاخطاء اللغوية، كما أنه يتجنّب الجمل الطويلة المعقدة،

ويستخدم الجمل القصيرة والتي تعبّر كل منها عن فكرة واحدة، ويتجنّب كذلك الكلمات الغريبة ويفضل المألوفة، إلا إذا كان القصد إثراء معارف التلميذ ومعجمه اللغوي بمفاهيم جديدة. كما تعني هذه النتيجة أن الكتاب ركّز على استخدام علامات الترقيم، وضبط الكلمات بالشكل في المواضع التي يلزم شكلها، ومع أنه يصعب إجراء مقارنة بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة لاختلاف المنهاج المقوّم من جهة واختلاف زمن التقويم من جهة أخرى، إلا أنه يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة شاهين (١٩٩١) التي أشارت إلى وضوح جمل كتاب القواعد وسهولتها، وبعدها عن التعقيد والتكرار، واستخدام جمل نمطية، وتختلف مع نتائج دراسة عبدالله (١٩٩١) التي أشارت إلى عدم تبسيط المصطلحات والتعبيرات وإلى كثرة الحشو والتكرار، وعدم كفاية شكل الكلمات في المواضع التي يلزم شكلها.

ويلاحظ أنه بالرغم من استيفاء جميع فقرات هذا المجال لمحك القوة المعتمد في هذه الدراسة، إلا أن هبوط التقديرات إلى (٣،٦٧) لدى المشرفين و(٣،٧٣) لدى المعلمين يوحي بإمكانية زيادة فعالية الفقرات المتعلقة بمجال لغة الكتاب لجعلها أكثر قوة.

د- مناقشة نتائج المجال الرابع -طرق التدريس وأساليبه في الكتاب:

دلّت نتائج الدراسة أن تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لفقرات هذا المجال كانت مرتفعة، فقد تراوحت متوسطات تقديرات المشرفين لها بين (٣،٦٧-٤،٢٥) ومتوسطات تقديرات المعلمين بين (٣،٦٦-٤،١٤). وكانت جميع هذه التقديرات إما أعلى من محك القوة المعتمد في هذه الدراسة (٣،٨) أو لا تقل عنه بدلالة احصائية. وبعبارة أخرى كشفت النتائج عن إجماع المشرفين والمعلمين على اعتبار جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في الكتاب. ويعني هذا أن طرق التدريس وأساليبه في الكتاب تشوّق التلاميذ وتشجعهم على التعلّم الذاتي، وتساعد على تنمية التفكير الناقد لديهم، وأنها تراعي أسس ومبادئ

التعلّم الفاعل وفق أحدث معطيات علي النفس التربوي ونظريات التعلّم، كما أنها تشجع على إشراك الطالب بشكل فاعل باعتباره عنصراً إيجابياً وفاعلاً في عملية التعلّم، وأنها تعتمد على الحوار أكثر من السرد، وأن النشاطات المتوفرة في الكتاب كافية ومناسبة للتلاميذ، وأن الكتاب يوازن بين الأنشطة الصفية وغير الصفية، ويتجنّب التكرار الممل والايجاز المخل. ومع أنه يصعب اجراء مقارنة بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة لاختلاف المنهاج المقوّم من جهة، واختلاف زمن التقويم من جهة أخرى، إلا أنه يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراستي عبيدات (١٩٨٩) وجدعان (١٩٨٩) اللتين أشارتا إلى أن الكتاب يشجّع التعلّم الذاتي. وتختلف مع نتائج دراسات: شاهين (١٩٩١) وعبدالله (١٩٩١) وعطية (١٩٩٠) وخويلة (١٩٩٠) وعبيدات (١٩٨٩) والصوري (١٩٨٦) التي أشارت إلى اعتماد الكتب على السرد أكثر من الحوار، وافتقار الكتب إلى عنصر الإثارة والتشويق، وحرمان الطالب من فرصة المشاركة الفعّالة، ووضعه في مستوى التلقين من الكتاب، كما يفتقر تنظيم المادة في الكتب إلى الإيجاز والتركيز ، ويكثر فيها التكرار، ولا تحفز التلاميذ على القراءات الإضافية في نهاية كل فصل، كما أنها لا تعرض مواقف ونشاطات تحفز الطالب على التفكير.

ويلاحظ أنه بالرغم من استيفاء جميع فقرات هذا المجال لمحك القوة المعتمد في هذه الدراسة، إلا أن هبوط التقديرات إلى (٣,٦٧) لدى المشرفين و(٣,٦٦) لدى المعلمين يوحي بإمكانية زيادة فعالية الفقرات المتعلقة بمجال طرق التدريس وأساليبه في الكتاب لجعلها أكثر قوة.

هـ- مناقشة نتائج المجال الخامس-الاسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب.

دلّت نتائج الدراسة أن تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لفقرات هذا المجال كانت مرتفعة، فقد تراوحت متوسطات تقديرات المشرفين لها بين (٣,٥ -٤,٢٥) وتراوحت متوسطات تقديرات المعلمين بين (٣,٧٤ -٤,٤). وكانت

هذه التقديرات إما أعلى من محك القوة المعتمد في هذه الدراسة (٣,٨) أو لا تقل عنه بدلالة احصائية. وبعبارة أخرى كشفت النتائج عن إجماع المشرفين والمعلمين على اعتبار جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في الكتاب ويعني هذا أن الاسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب مناسبة لمستوى إدراك التلاميذ، وشاملة لتقويم المجالات المعرفية والانفعالية والحس حركية، كمن أنها شاملة لمستويات مختلفة كالتذكر والتطبيق والاستنتاج، وأنها تثير دافعية المتعلمين للتعلّم، وتساعد المعلمين على تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها، كما أنها تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وتساعدهم على التقويم الذاتي، كما أنها تتنوع ما بين مقالية وموضوعية. ومع أنه يصعب اجراء مقارنة بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة لاختلاف المنهاج المقوّم من جهة، واختلاف زمن التقويم من جهة أخرى، إلا أنه يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسات: الشقران (١٩٩٢) وشاهين (١٩٩١) وعبيدات (١٩٨٩) وعبدالرحمن (١٩٨٨) وأبو حلو (١٩٨٦) التي أشارت إلي أن الاسئلة التقويمية في الكتب متنوعة وتراعي مجالات التعلّم الثلاثة: المعرفية والانفعالية والحس حركية، وأنها تتنوّع ما بين مقالية وموضوعية، كما أنها مناسبة لمستوى إدراك التلاميذ، وتختلف مع نتائج دراسات: عبدالله (١٩٩١) وشاهين (١٩٩١) وعطية (١٩٩٠) وعبدالرحمن (١٩٨٨) والصوري (١٩٨٦) التي أشارت إلى عدم شمول الاسئلة للمجالات الانفعالية والحس حركية وعدم تنوّعها، وعدم تنميتها لروح الاستكشاف والابداع عند التلاميذ، كما أنها لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وعدم تغطيتها لأهداف تدريس الوحدة، وعدم قياسها للمستويات العقلية العليا ومجيء معظمها من النوع التذكري.

ويلاحظ أنه بالرغم من استيفاء جميع فقرات هذا المجال لمحك القوة المعتمد في هذه الدراسة، إلا أن هبوط التقديرات إلى (٣.٥) لدى المشرفين و(٣.٧٤) لدى المعلمين يوحي بإمكانية زيادة فعالية الفقرات المتعلقة بمجال

الاسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب لجعلها أكثر قوة .

و- مناقشة نتائج المجال السادس -الاخراج الفني للكتاب:

دلّت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين والمعلمين أجمعوا على اعتبار (١١) فقرة من الفقرات الأربع عشرة المتضمنة في هذا المجال نقاط قوة في الكتاب، ويعني هذا أن كلاً من المشرفين التربويين والمعلمين يعتقدون أنه قد تحققت في كتاب "لغتنا العربية" للصف الخامس الاساسي شروط الاخراج الفني الجيد ومواصفاته من حيث جاذبية غلاف الكتاب، وجودة الورق المستخدم فيه من حيث اللون والمتانة، ووضوح الطباعة ومناسبة حجم الحرف المستخدم فيه لمستوى عمر التلاميذ، ومناسبة المسافة بين الكلمات في الكتاب لمستوى عمر التلاميذ ومناسبة عدد الأسطر في صفحات الكتاب لمستوى عمر التلاميذ، وخلو الكتاب من الاخطاء الطباعية، ومن حيث بروز العناوين الرئيسة والفرعية بحيث يسهل على التلميذ التعبير عنها. ومن حيث وضوح الرسوم والأشكال والصور، وقابليتها للفهم بواسطة التلاميذ، وتواجدها في المكان المناسب من الكتاب، أي بجانب المحتوى الخاص بها، واشتقاقها من البيئة المحلية للتلاميذ. ومع أنه يصعب اجراء مقارنة بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة لاختلاف المنهاج المقوّم من جهة، واختلاف زمن التقويم من جهة أخرى، إلا أنه يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسات: الشقران (١٩٩٢) وشاهين (١٩٩١) وعبدالرحمن (١٩٨٨) وأبو حلو (١٩٨٦) التي أشارت إلى خلو الكتاب من الاخطاء الطباعية، وبساطة الوسائل التعليمية وارتباطها بالمادة الدراسية، وتنوّعها، ومجيء بعضها في المكان المناسب من الكتاب. وتختلف مع نتائج دراسات: عبدالله (١٩٩١) وعطية (١٩٩٠) وأبو حر (١٩٨٦) ودمعة ومرسي (١٩٨٢) التي أشارت الى عدم استخدام بيانات حديثة في الوسائل، وعدم تشويقها للتلاميذ، وعدم تنوّعها، وعدم وجودها في أقرب مكان للمادة، وعدم إخراج الكتب بالمستوى اللائق من حيث الشكل العام، ونوعية الورق، والطباعة،

ووجود الأخطاء الطباعية .

كما دلّت نتائج الدراسة أيضاً على أن المشرفين التربويين والمعلمين أجمعوا على اعتبار الفقرتين المتعلقتين بدرجة متانة غلاف الكتاب ومقاومته للتلف، ودرجة متانة الكتاب من حيث التدبيس والتجليد نقطتين متوسطتي الفاعلية في الكتاب. تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عطية (١٩٩٠) التي أشارت إلي عدم تغليف الكتب بأغلفة متينة ومقاومة للتلف، وسوء التجليد.

وكشفت نتائج الدراسة أن الاختلاف بين تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين نشأ حول الفقرة المتعلقة بدرجة تصويب الكتاب للأخطاء العلمية والطباعية، ففي الوقت الذي حصلت فيه هذه الفقرة على تقديرات عالية من المشرفين، بلغ حد اعتبارها نقطة قوة في الكتاب، قللّ المعلمون من درجة توافرها في الكتاب إلى الحد الذي أُعتبرت فيه نقطة متوسطة الفاعلية في الكتاب، ربما يعود ذلك إلى تعامل المعلمين اليومي مع الكتاب، مما مكنهم من اكتشاف الأخطاء العلمية والطباعية فيه .

ويلاحظ أنه بالرغم من استيفاء (١٢) فقرة من فقرات هذا المجال لمحك القوة المعتمد في هذه الدراسة لدى المشرفين التربويين واستيفاء (١١) فقرة من فقراته لمحك القوة لدى المعلمين، إلا أن هبوط التقديرات إلى (٣.٢٣) لدى المشرفين التربويين و(٣.٧١) لدى المعلمين يوحي بإمكانية زيادة فعالية الفقرات المتعلقة بمجال الإخراج الفني للكتاب لجعلها أكثر قوة.

يتضح مما سبق أن تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لفقرات المجالات الستة كانت مرتفعة، باستثناء الفقرات المتعلقة بدرجة مراعاة محتوى الكتاب لحاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم، ودرجة تضمن المحتوى لشروح وتفاسير مناسبة لعمر التلاميذ، ودرجة تصويب الكتاب للأخطاء العلمية والطباعية، فقد عدّها المعلمون نقاطاً متوسطة الفاعلية في الكتاب، وباستثناء الفقرتين المتعلقتين بدرجة متانة غلاف الكتاب ومقاومته للتلف، ودرجة متانة

الكتاب من حيث التدبيس والتجليد، فقد أجمع المشرفون التربويون والمعلمون على اعتبارهما نقطتين متوسطتي الفاعلية في الكتاب. ويعني هذا أن كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي جيد من حيث أهدافه ومحتواه ولغته، وطرق التدريس وأساليبه والاسئلة التقويمية المتوفرة فيه، والإخراج الفني. ربما يعود ذلك إلى أن الكتاب المذكور أُلّف بناء على توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقد في عمان ١٩٨٧، والتي حدّدت الشروط والمواصفات العامة لتأليف الكتاب المدرسي وإخراجه.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بتقديرات مجالات تقويم الكتاب

دلّت نتائج الدراسة على أن تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين لمجالات تقويم الكتاب كانت مرتفعة. فقد تراوحت متوسطات تقديرات المشرفين لها بين (٣,٨٥ -٤,١) ومتوسطات تقديرات المعلمين بين (٣.٨٥-٤.٠٦)، وكانت جميع هذه التقديرات أعلى من محك القوة المعتمد في هذه الدراسة (٣.٨). وبعبارة أخرى كشفت النتائج إجماع المشرفين التربويين والمعلمين على اعتبار جميع مجالات التقويم مجالات قوة في الكتاب. على الرغم من أن مجال الاخراج الفني للكتاب كان مجال قوة، إلا أنه حظي بأقل التقديرات عند كل من المشرفين والمعلمين، وهناك خلاف حول المجال الأقوى، ففي حين عدّ المشرفون مجال أهداف الكتاب هو الأقوى، عدّ المعلمون مجال لغة الكتاب هو الأقوى. كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية ($P>.05$) بين تقديرات المشرفين والمعلمين للمجالات الستة مجتمعة.

ومع أنه يصعب اجراء مقارنة بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة، لاختلاف المنهاج المقوَّم من جهة، واختلاف زمن التقويم من جهة أخرى، إلا أنه يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة تختلف مع نتائج دراسة العلاونة (١٩٩٠) التي أشارت إلي أن تقديرات المعلمين لمجال المحتوى كانت مرتفعة في حين كانت تقديراتهم لمجال التقويم متدنية، ودراسة المتوكل (١٩٨٩) التي أشارت

إلى أن مجالات المحتوى والمقدمة والأنشطة حصلت على تقديرات متدنية.

لما كان هناك شبه إجماع بين المشرفين التربويين والمعلمين حول نقاط قوة الكتاب فإن عدم وجود فروق بين تقديراتهم للمجالات الستة ليس مفاجئاً. وتعني النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والثاني للدراسة أن هناك شبه إجماع بين المشرفين والمعلمين ليس فقط حول مجالات تقويم الكتاب فحسب، بل وحول الفقرات التفصيلية لهذا المجال. وقد تعُزى هذه النتيجة إلى الاحتكاك المباشر لكل منهم بالكتاب المدرسي، فالمعلمون هم الذين يدرسونه، والمشرفون التربويون هم الذين يشرفون على تدريسه.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بتقديرات المشرفين والمعلمين للكتاب بشكل عام.

لقد جاءت نتائج سؤال الدراسة الثالث مؤكدة ومتفقة مع نتائج السؤالين الأول والثاني، إذ كانت تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين للكتاب بشكل عام مجتازة لمحك القوة المعتمد في هذه الدراسة من جهة، كما لم تكن هناك فروق بينها من جهة ثانية.

ومع أنه يصعب اجراء مقارنة بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة، لاختلاف المنهاج المقوّم من جهة، واختلاف زمن التقويم من جهة أخرى، إلا أنه يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتيجة دراسة الشقران (١٩٩٢) التي أشارت إلى أن الكتب مناسبة من حيث المادة العلمية والمحتوى والإخراج الفني. وتختلف مع نتائج دراسات: حسن (١٩٩٠) والمتوكل (١٩٨٩) وسنان (١٩٨٩) التي أشارت إلى أن درجة ملاءمة الكتب كانت متوسطة.

ويمكن القول بشكل عام أن نتائج تقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين جاءت إيجابية سواء فيما يتعلق بتقويم الكتاب بشكل عام، أو بتقويم مجالاته، أو حتى التفاصيل الدقيقة ضمن كل مجال، ويمكن أن تعزى هذه النتائج الإيجابية إلى الآلية الجديدة المتبعة في إعداد الكتب المدرسية.

التوصيات

يمكن للباحث وفي ضوء نتائج دراسته أن يقدم التوصيات التالية في مجالي تحسين كتاب "لغتنا العربية" للصف الخامس الأساسي والبحث العلمي:

مجال تحسين الكتاب

١- بالرغم من أن معظم الفقرات المتضمنة في الأداة كانت نقاط قوة في الكتاب إلا أن تقديرات المشرفين والمعلمين لها تراوحت ضمن محك القوة وهبطت إلى حدوده الدنيا، مما يعني أن هناك إمكانية لتحسينها. وهذا يدفع الباحث إلى الدعوة إلى توجيه مزيد من الاهتمام بالفقرات القوية لجعلها أكثر قوة.

٢- وجوب الاهتمام بالفقرات التي نالت تقديرات متوسطة وهي:

- درجة مراعاة المحتوى لحاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم.
- درجة تضمن المحتوى لشروح وتفاسير مناسبة لعمر التلاميذ.
- درجة متانة غلاف الكتاب ومقاومته للتلف.
- درجة متانة الكتاب من حيث التدبيس والتجليد.
- درجة تصويب الكتاب للأخطاء العلمية والطباعية.

مجال البحث العلمي

١- قد تختلف نتائج التقويم تبعاً لتنوع مستويات الطلبة في المناطق الجغرافية المختلفة لذلك فإن الباحث يوصي بإجراء دراسات تقويمية للكتاب في المناطق الشمالية والوسطى من المملكة.

٢- اجراء دراسة تقويمية تحليلة للكتاب تركز على بعدي إشراكية الكتاب للطلبة ومستوى مقروئيته.

٣- اجراء دراسات تقويمية متعددة الأبعاد لكتب اللغة العربية الأخرى للصفوف المختلفة، لاستقصاء درجة ملاءمتها كأدوات للتعليم والتعلّم.

٤- إجراء دراسات تقويمية لهذا الكتاب وغيره من الكتب المدرسية من وجهة نظر فئات أخرى كمديري المدارس والطلبة وأولياء أمورهم.

٥- يوجه الباحث انتباه الباحثين إلى ضرورة تطوير أداة تقويمية مقنّنة ليتمكن الباحثون من استخدامها ومقارنة نتائج دراساتهم، ويمكن أن تكون الأداة التي طورها الباحث نقطة بدء على هذا الطريق.

قائمة المراجع

المراجع العربية :

ابراهيم، عبد اللطيف فؤاد. (١٩٧٢). المناهج : أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها (الطبعة الثالثة) ، القاهرة : مكتبة مصر.

ابراهيم، مجدي عزيز. (١٩٨٥). قراءات في المناهج (الطبعة الثانية). القاهرة : مكتبة النهضة الحديثة.

أبو حلو، يعقوب. (١٩٨٦). دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف : الرابع والخامس والسادس الابتدائية. أبحاث اليرموك، ٢(١)، ١٢٥ - ١٦٢.

أبو علي، سمير طاهر ابراهيم. (١٩٨٩). تقويم كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

الأسعد، عمر محمد وأبو حمدة، محمد علي وأبو عفيفة، نعيمة محمد وجرار، صلاح محمد والشجراوي، عزام عمر وقطاطو، يسرى علي. (١٩٩١أ) لغتنا العربية للصف الخامس. المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، وزارة التربية والتعليم، عمان.

الأسعد، عمر محمد وأبو حمدة، محمد علي وأبو عفيفة، نعيمة محمد وجرار، صلاح محمد والشجراوي، عزام عمر وقطاطو، يسرى علي. (١٩٩١ب) دليل المعلم لكتاب لغتنا العربية للصف الخامس. المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، وزارة التربية والتعليم، عمان.

التباك، فيليب. ج. (١٩٨٣). المشكلات الأساسية للكتاب المدرسي في العالم الثالث. مستقبل التربية، ١٣ (٣)، ٤٣ - ٥٧.

جدعان، نهلة عبدالحفيظ. (١٩٨٩). مستوى مقروئية المطالعة التكوينية المقررة للصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

جرادات، سالم وعبدالحميد، رشيد. (١٩٨٠). مؤتمر العملية التربوية في مجتمع أردني متطور. وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

جرادات، عزت والفرح، وجيه وحجازي، عبدالله وراشد، محمد ابراهيم وبرمامت، توجان (محررون). (١٩٨٨). المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي [عدد خاص]. رسالة المعلم، ٢٩ (٣، ٤).

جرادات، عزت والفرح، وجيه ورشيد، كمال وراشد، محمد وعبدالنبي، عبدالله (محررون). (١٩٨٩). الكتاب السنوي [عدد خاص]. رسالة المعلم، ٣٠ (٣، ٤).

الجمبلاطي، علي والتوانسي، أبو الفتوح. (١٩٨١). الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية (الطبعة الثالثة). القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر.

حسن، عمر خليل يوسف. (١٩٩٠). تقويم كتابي التربية الاسلامية للصفين الأول الثانوي (الأدبي والعلمي) والثاني الثانوي (الأدبي والعلمي والتجاري). رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خويلة، أحمد حمود أحمد. (١٩٩٠). دراسة تحليلية لكتاب المطالعة والنصوص للصف الثالث الثانوي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

دمعة، مجيد ابراهيم ومرسي، محمد منير. (١٩٨٢). الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعلّم والتعليم في المرحلة الابتدائية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

الدويهيس، عبدالله مرزوق. (١٩٨٩). من تجربة الكويت في تطوير المنهج المدرسي. مجلة التربية، ١ (١)، ١٩٥ - ٢١٨.

الرشدان، عبدالله زاهي. (١٩٨٧). المدخل إلى التربية. عمان : دار الفرقان.

رضوان، أبو الفتوح وعبدالله، عبدالحميد السيد وعفيفي، محمد الهادي والغنّام، محمد أحمد. (١٩٦٢). الكتاب المدرسي : فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

سرحان، الدمرداش عبدالمجيد. (١٩٨٨). المناهج المعاصرة. الكويت : دار النهضة العربية.

سمعان، وهيب ولبيب، رشدي. (١٩٨٢). دراسات في المناهج (الطبعة السابعة). القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

سمك، محمد صالح. (١٩٧٥). فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العملية. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

سنان، محمد أحمد. (١٩٨٩). تطوير مواصفات الكتاب المدرسي، واستخدامها في تقييم كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في اليمن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

شاهين، يوسف محمود محمد يونس. (١٩٩١). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف الثالث الثانوي سابقاً (الثاني الثانوي حالياً) في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الشقران، خالد عبده مبارك. (١٩٩٢). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الصوري، أسعد عبدالعزيز حسن. (١٩٨٦). دراسة تحليلية تقويمية لكتب علم الأحياء بالمرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد ، الأردن.

عبدالرحمن، أحمد صالح نهار. (١٩٨٨). دراسة تحليلية لمحتوى كتابي اللغة العربية للصف الثالث الاعدادي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

عبدالله، فوزي قاسم محمد. (١٩٩١). تقويم كتب الجغرافيا المقررة في المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبيدات، عبدالمجيد أحمد مفلح. (١٩٨٩). دراسة تحليلية لمحتوى كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي الأدبي قديماً (الثاني الثانوي الأدبي حالياً). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عطية، محمد محمد سالم. (١٩٩٠). تقويم كتب التربية الاسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

العلاونة، محمد فرحان. (١٩٩٠). تقويم كتاب مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف العاشر في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

العمري، علي صالح عبدالرحمن. (١٩٨٩). مدى التكامل بين موضوعات النحو والصرف وفروع اللغة العربية الأخرى في كتابي اللغة العربية للصف التاسع في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

كاظم، أحمد خيري وجابر، جابر عبدالحميد. (١٩٨٢). الوسائل التعليمية والمنهج (الطبعة الثانية). القاهرة : دار النهضة العربية.

اللقاني، أحمد حسين ورضوان، برنس أحمد. (١٩٨٢). تدريس المواد الاجتماعية (الطبعة الثالثة). القاهرة : عالم الكتب.

مبوي، دنيس. (١٩٨٨). الكتب المدرسية والاندماج الوطني في أفريقيا الشرقية. مستقبليات، ١٨ (٤)، ٥٩٧ - ٦١١.

المتوكل، محمد علي عبدالله. (١٩٨٩). تقويم كتب علم الأحياء للصفوف الثلاثة الثانوية في الجمهورية العربية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

مجاور، محمد صلاح الدين علي والديب، فتحي عبدالمقصود. (١٩٨٧). المنهج المدرسي : أسسه وتطبيقاته التربوية (الطبعة السابعة). الكويت : دار القلم.

هندام، يحي حامد وجابر، جابر عبدالحميد. (١٩٧٨). المناهج : أسسها، تخطيطها، وتقويمها ، (الطبعة الثالثة). القاهرة : دار النهضة العربية.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٨٤). الحلقة العربية حول تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. رسالة المعلم، ٢٥ (٢)، ١٠٩- ١١٧.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٠ أ). الخطوط العريضة لمناهج مرحلة التعليم الأساسي (الطبعة الثانية). المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، عمان.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٠ ب). منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي. المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، عمان.

المراجع الأجنبية :

Al-jarrah, Z.K. (1987). Analysis and evaluation of the new TEFL textbooks (petra) for the fifth and sixth elementary classes in Jordan. Unpublished master's thesis , Yarmouk university, Irbid, Jordan.

Apple, M.W. (1975). The hidden curriculum and the nature of conflict. In W. pinar (Ed). Curriculum theorizing : The reconceptualists. Berkeley, California: Mc Cutchan publishing corporation, pp 95 - 119.

Beauchamp, G. A. (1981). Curriculum theory (4 thed). Itasca, Illinois : F. E. peacock publishers, Inc.

Eisner, E.W. (1979). The educational imagination. New York : Macmillan publishing co. Inc.

El-Mostafa, A. M. (1988). An evaluation of the TEFL textbook (Petra) for the first preparatory class in Jordan. Un published master's thesis, Yarmouk university, Irbid, Jordan.

Johnson, M. Jr. (1981). Definitions and models in curriculum theory. In H. Giroux, A. penna, W. pinar (Eds). Curriculum and instruction. Berkeley, California : McCutchan Publishing corporation , pp 69 - 86.

Klein, M. F. (1983). The use of curriculum research model as a guide for curriculum development. Theory into practice, 22, pp 198-202.

Moore, J. T. (1992). A content analysis of a non- traditional versus a traditional high school chemistry text (Doctoral Dissertation. Texas A & M university, 1991). Dissertation Abstracts International, 52 (9), 316 8 - A.

Walker, D. F. (1980). A barnstorming tour of writing on curriculum. In Foshey, A. W. (1980). Considered actions for curriculum Improvment. 1980 ASCD Yearbook, pp 72 - 81.

Zais, R.S. (1976). Curriculum principles and foundations. New York: Thomas Y. Crowell.

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المشرف التربوي　　　　أختي المشرفة التربوية

أخي المعلـــــم　　　　أختي المعلمـــــة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

لما كان الكتاب المدرسي وسيلة مهمة لتسهيل العملية التعليمية التعلّمية، وتقويمه ضروري لتحقيق الفائدة المرجوّة منه، فإن الباحث يضع بين يديك استبانة لتقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي، بهدف الوصول إلى تقدير دقيق وشامل لهذا الكتاب.

ستجد (٦٥) فقرة موزعة على (٦) مجالات، يرجى قراءة كل فقرة وبيان درجة تقديرك لمدى توافر مضمون الفقرة في الكتاب، وذلك بوضع إشارة (X) في العمود المناسب المقابل لكل فقرة.

وان الباحث إذ يشكر تعاونك يود أن يؤكد أن اجابتك لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي وبسرية تامة، ولذلك لا حاجة لكتابة اسمك.

والله ولي التوفيق

الباحـــث

عبد الرحمن ابراهيـم السفاسفـة

جامعـة مؤتـة

** يرجى التكرم بتعبئة المعلومات التالية :

مديرية التربية والتعليم :

الوظيفة :　مشرف　　مشرفة　　معلم　　معلمة

استبانة تقويم كتاب «لغتنا العربية» للصف الخامس الأساسي
من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين
في الاقليم الجنوبي من الأردن

رقم الفقرة	المواصفات والمعايير	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	أولا / أهداف الكتاب :					
١	درجة انسجامها مع الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي.					
٢	درجة انسجامها مع الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي.					
٣	درجة مراعاتها للخصائص النمائية لتلاميذ الصف الخامس الأساسي.					
٤	درجة محدوديتها وقابليتها للتحقيق.					
٥	درجة وضوحها من حيث سهولة فهمها.					
٦	درجة تركيزها على الجانب الانفعالي.					
٧	درجة تركيزها على الجانب الحس حركي.					
٨	درجة مرونتها من حيث امكانية مراجعتها وتعديلها من حين لآخر.					
٩	درجة مناسبتها لمستوى الطلاب العقلي (أي يمكن تحقيقها في هذا الصف).					
١٠	درجة تركيزها على تنمية الاتجاهات الايجابية والقيم الحميدة.					
	ثانيا / محتوى الكتاب :					
١١	درجة اشتمال الكتاب على مقدمة توضح أهدافه ووحداته.					
١٢	درجة انسجام محتوى الكتاب مع فلسفة التربية وأهدافها العامة والسياسة التعليمية.					
١٣	درجة انسجام المحتوى مع أهداف منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي.					
١٤	درجة مراعاة المحتوى لحاجات التلميذ وميوله ورغباته.					
١٥	درجة مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين التلاميذ.					
١٦	درجة مناسبة المحتوى لخبرات التلاميذ السابقة.					
١٧	درجة مناسبة حجم المحتوى لعدد الحصص المقررة له.					
١٨	درجة اتسام المادة العلمية المتضمنة في المحتوى بالحداثة والمعاصرة.					
١٩	درجة اتسام المادة العلمية المتضمنة في المحتوى بالدقة.					
٢٠	درجة تضمن المحتوى لشروح وتفاسير مناسبة لعمر التلاميذ.					
٢١	درجة توزيع المحتوى على الفصلين الدراسيين بشكل متوازن.					
٢٢	درجة تنظيم المادة وتدرجها بطريقة تناسب التلاميذ.					

رقم الفقرة	المواصفات والمعايير	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	تابع /مجال محتوى الكتاب :					
٢٣	درجة مساهمة المحتوى في تنمية الثروة اللغوية عند التلاميذ.					
٢٤	درجة تكامل المادة العلمية المتضمنة في المحتوى مع المواد الدراسية الأخرى للصف نفسه.					
	ثالثا/ لغة الكتاب :					
٢٥	درجة مناسبة لغة الكتاب لنضج التلاميذ اللغوي.					
٢٦	درجة ابراز لغة الكتاب للمفردات الجديدة والمصطلحات العلمية وتوضيحها للطلاب.					
٢٧	درجة اتفاق لغة الكتاب مع حصيلة التلاميذ اللغوية.					
٢٨	درجة خلو الكتاب من الأخطاء اللغوية.					
٢٩	درجة تجنّب الكتاب للجمل الطويلة المعقدة واستخدام الجمل القصيرة التي تعبّر كل منها عن فكرة واحدة.					
٣٠	درجة مراعاة الكتاب لعلامات الترقيم.					
٣١	درجة ضبط الكلمات بالشكل في المواضع التي يلزم شكلها.					
٣٢	درجة تجنّب الكتاب للكلمات الغريبة وتفضيل المألوفة الاّ إذا كان القصد اثراء معارف التلميذ ومعجمه اللغوي بمفهومات جديدة.					
	رابعا/طرق التدريس وأساليبه في الكتاب :					
٣٣	درجة تشويقها وتشجيعها على التعلّم.					
٣٤	درجة حفزها على القراءات الاضافية في نهاية كل فصل.					
٣٥	درجة تجنب الكتاب التكرار الممل.					
٣٦	درجة تجنّب الكتاب الايجاز المخل.					
٣٧	درجة موازنة الكتاب بين الأنشطة الصفية وغير الصفية.					
٣٨	درجة مساعدة طرق التدريس وأساليبه على تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ.					
٣٩	درجة مراعاة طرق التدريس وأساليبه لأسس ومبادىء التعلّم الفاعل وفق أحدث معطيات علم النفس التربوي ونظريات التعلّم.					
٤٠	درجة تشجيع طرق التدريس وأساليبه على اشراك الطالب بشكل فاعل باعتباره عنصرا ايجابياً وفاعلاً في عملية التعلّم.					
٤١	درجة مساعدة الكتاب على التعلّم الذاتي والمستمر.					
٤٢	درجة كفاية النشاطات للتلاميذ ومناسبتها.					
٤٣	درجة اعتماد طرق التدريس وأساليبه على الحوار أكثر من السرد.					

رقم الفقرة	المواصفات والمعايير	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	خامسا/الاسئلة التقويمية المتوفرة في الكتاب :					
٤٤	درجة مناسبة الأسئلة لمستوى ادراك التلاميذ.					
٤٥	درجة مساعدة الأسئلة على التقويم الذاتي.					
٤٦	درجة مراعاة الأسئلة للفروق الفردية بين التلاميذ.					
٤٧	درجة تنوع الأسئلة ما بين مقالية وموضوعية.					
٤٨	درجة شمول الأسئلة لتقويم المجالات المعرفية والانفعالية والحس حركية.					
٤٩	درجة مساعدة الأسئلة للمعلمين على تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها. ٤٤٦٨٨٤					
٥٠	درجة إثارة الأسئلة لدافعية المتعلمين للتعلّم.					
٥١	درجة شمول الأسئلة لمستويات مختلفة كالتذكر والتطبيق والاستنتاج.					
	سادسا/ الاخراج الفني للكتاب :					
٥٢	درجة متانة غلاف الكتاب ومقاومته للتلف.					
٥٣	درجة متانة الكتاب من حيث التدبيس والتجليد.					
٥٤	درجة جاذبية غلاف الكتاب للتلاميذ.					
٥٥	درجة وضوح طباعة الكتاب.					
٥٦	درجة مناسبة حجم الحرف المستخدم في الكتاب لمستوى عمر التلاميذ.					
٥٧	درجة مناسبة المسافة بين الكلمات في الكتاب لمستوى عمر التلاميذ.					
٥٨	درجة مناسبة عدد الأسطر في صفحات الكتاب لمستوى عمر التلاميذ.					
٥٩	درجة بروز عناوين الكتاب الرئيسية والفرعية بحيث يسهل على التلاميذ التعبير عنها.					
٦٠	جودة الورق المستخدم في الكتاب من حيث اللون والمتانة.					
٦١	درجة خلو الكتاب من الأخطاء الطباعية.					
٦٢	درجة تصويب الكتاب للأخطاء العلمية والطباعية إن وجدت.					
٦٣	درجة وضوح الرسوم والأشكال والصور وقابليتها للفهم بواسطة الطلاب.					
٦٤	درجة تواجد الرسوم والأشكال والصور في المكان المناسب من الكتاب أي بجانب المحتوى الخاص بها.					
٦٥	درجة اشتقاق الرسوم والأشكال والصور من البيئة المحلية للتلاميذ.					

تقديرك للكتاب بشكل عام :

عبر عن درجة تقديرك للكتاب بشكل عام، باعطائه علامة تتراوح بين (١-١٠) .

العلامة المقدرة ( )

الباحث

عبدالرحمن إبراهيم السفاسفة

جامعة مؤتة